Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula

El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica

S. Antúnez / L. M. del Carmen / F. Imbernón / A. Parcerisa / A. Zabala

GRAÓ

109

Serie Diseño y desarrollo curricular
© Serafín Antúnez, Francisco Imbernón, Luis M. del Carmen,
Artur Parcerisa y Antoni Zabala
© De esta edición: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027-Barcelona
1.ª edición: febrero 1992
2.ª edición: noviembre 1992
3.ª edición: abril 1993
4.ª edición: octubre 1993
.ª edición: febrero 1995
' edición: septiembre 1995
' edición: marzo 1996
.ª edición: diciembre 1996
).ª edición: noviembre 1997
10.ª edición: marzo 1998
11.ª edición: febrero 1999
12.ª edición: enero 2000
13.ª edición: octubre 2000
14.ª edición: mayo 2001
15.ª edición: enero 2003
ISBN: 84-7827-055-8
D.L.: B-618-2003
Director: Gregorio Casamayor
Diseño cubierta: Xavier Aguiló
ión: Imprimeix
Impr

Índice

Introducción:
La planificación didáctica en el centro escolar 7

Primera parte: El Proyecto Educativo de Centro, un instrumento básico para ordenar las prácticas escolares 13
- A manera de introducción 15
  - La autonomía como requisito 17
- El qué, el cómo y el cuándo del Proyecto Educativo de Centro (PEC) 18
  - La noción 19
  - El contenido del PEC 22
  - La estructura organizativa 27
  - El contenido del PEC, una cuestión discrecional ... 30
- El PEC y el diseño y desarrollo curriculares del centro (PCC) 31
- Coherencia interna en el contenido y en el desarrollo del PEC 31
- El Reglamento de Régimen Interno (RRI) 36
- Los planes específicos, el Plan Anual y la Memoria ... 37
  - Los planes específicos 37
  - El Plan Anual de Centro 40
  - La Memoria 42
- La coherencia entre las directrices institucionales ... 44
- Referencias bibliográficas 45

Segunda parte: El Centro Escolar y el nuevo modelo curricular 47
- ¿Qué es eso del currículum? 49
- ¿Currículum abierto o currículum cerrado? 51
- Los niveles de concreción del currículum 52
- La elaboración del currículum a partir de la epistemología, la pedagogía, la sociología y la psicología 56
  - El currículum a partir de la epistemología o fuente disciplinar 59
  - El currículum a partir de la práctica pedagógi... 59
  - El currículum a partir de la sociología o la socioantropología 60

- Currículum y contenidos: qué debe enseñar el centro escolar 61
- El currículum a partir de la psicología 63
• Las bases psicopedagógicas del currículum 64
- Requisitos para la significatividad del aprendizaje . . . 66
• Referencias bibliográficas 70

Tercera parte: El Proyecto Curricular de Centro, el currículum en manos del profesional 71
• Qué es el Proyecto Curricular de Centro (PCC) 73
• El Proyecto Curricular de Centro, un instrumento fundamental 76
• Los componentes del Proyecto Curricular de Centro . . 79
- ¿Qué hay que enseñar? 82
- ¿Cuándo hay que enseñar 89
- ¿Cómo hay que enseñar? 94
- ¿Qué hay que evaluar, cuándo y cómo? 99
- ¿Quién ha de elaborar el PCC y cómo lo tiene que hacer? 101
• Referencias bibliográficas 104

Cuarta parte: La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible 105
• Programar la tarea diaria 107
• El organizador previo 111
- ¿Por qué programar? ¿Cúales son los supuestos previos y referentes de la programación de la acción? 111
• El debate sobre los componentes de la programación . . 114
- ¿Qué tenemos en cuenta cuando programamos? . . . 114
• ¿Qué pretendemos? 116
- El contexto de la enseñanza y el papel actual de los objetivos 116
• ¿Qué hay que enseñar? 118
- Los contenidos de la enseñanza como selección sociocultural 118
• La discusión sobre el método pedagógico 121
• El núcleo central de la programación: las tareas 123
• Las condiciones educativas de las tareas: tiempos, espacios, organización y materiales curriculares 129
• Evaluar más allá de calificar. El seguimiento 130
• La acción forma parte de la programación 132
• Referencias bibliográficas 133

Quinta parte: Del Proyecto Educativo de Centro a la Programación de Aula. Un ejemplo de planificación 135
- PEC 137
- Reglamento de Régimen Interior 138
- PCC 139
  - Contextualización de los objetivos generales de primaria del DCB 139
  - Contextualización y adecuación de los objetivos generales y contenidos de las áreas del DCB 141
  - Contextualización y adecuación por ciclos de los objetivos generales de área del DCB 145
  - Secuenciación de los contenidos de cada área 146
  - Criterios y opciones básicas de metodología didáctica 147
  - Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos básicos 148
  - Procedimientos de evaluación y criterios para la promoción interciclos 148
  - Planes específicos 148
- Plan anual 149
- Programación de aula 149

Bibliografía 153

Introducción: La planificación didáctica en el centro escolar

La Reforma del Sistema Educativo abre una serie de expectativas que habrá que ver hasta qué punto y en qué grado llegan a materializarse. En primer lugar, no obstante, quizás valdría la pena detenernos un momento para intentar contestar una pregunta que, en estos términos u otros similares, puede estar en la mente de algunos profesores: Realmente, ¿cambia algo la Reforma?

Sabemos que hay cambios estructurales y de ordenación del sistema educativo: escolaridad obligatoria hasta los 16 años, inicio de la Secundaria a los 12 años, nueva distribución de los ciclos, reestructuración de la Educación Infantil... Pero ¿hay algo más? ¿Hay cambios en profundidad?

La actual Reforma manifiesta un objetivo explícito: mejorar la calidad de la enseñanza. En coherencia con este objetivo, incluye también una reforma del currículum, la cual no tiene que entenderse sólo como formal, sino también como una nueva concepción, como un cambio en profundidad.

Este libro, precisamente, trata básicamente de eso: del currículum. Y lo hace con una intencionalidad fundamentalmente divulgativa, ya que intenta clarificar y aportar pautas orientadoras que puedan ayudar al profesorado. Nos ha parecido que en el actual contexto había que contribuir a proporcionar información coherente, lo cual no ha de entenderse como una asunción acrítica de los planteamientos que hace la Reforma. No cabe duda de que algunos aspectos requieren un tratamiento más profundo, o incluso ser relativizados o completados. Aun así, hemos creído que esa tarea correspondería a otro u otros libros, y que, por ahora, el profesorado necesita prioritariamente la información que le ayude a conocer y a tomar opciones.

Por otro lado, no todo el mundo entiende la concreción del currículum de la Reforma de una manera idéntica, y, por lo tanto, el contenido de estas páginas responde a las concepciones y las interpretaciones específicas de los autores.

El currículum de la Reforma del Sistema Educativo adopta explícitamente un determinado modelo psicopedagógico: el constructivismo.

Este modelo entiende el aprendizaje como un proceso de reconstrucción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes,

de cada nuevo contenido. Puesto que se trata de un proceso que tiene que realizar cada individuo que aprende (si no se quiere limitar a un aprendizaje memorístico mecánico o repetitivo), la actividad (mental) cobra una trascendencia especial y se convierte en una de las condiciones básicas de un aprendiz aje constructivista.

Esto no quiere decir que ese aprendizaje se realice sin necesidad de ayuda externa, sino al contrario: la función del profesor se vuelve fundamental, dado que la actividad de autoconstrucción que efectúa el alumno se inscribe dentro de una actividad interpersonal. El alumno aprende (autoaprende, si se quiere) en el contexto de las relaciones con sus compañeros y con el profesor. Y, precisamente, la actuación de éste es determinante para que la actividad del alumno sea más o menos constructiva.

Una idea íntimamente ligada a un aprendizaje como el que estamos planteando es, pues, que se considera fundamental que el alumno aprenda estrategias que le sirvan para hacer nuevos aprendizajes, es decir, que aprenda a aprender.

El currículum de la Reforma del Sistema Educativo parte de una concepción de la educación escolar que se encuentra en la base de muchas de las opciones adoptadas. La educación, o la enseñanza, se concibe como un instrumento en manos de los grupos humanos para facilitar a sus miembros el acceso a determinados conocimientos, valores, habilidades, estrategias, etc., que se considera importantes para facilitar la actuación de los miembros adultos en el grupo. Pero es conveniente remarcar que los conocimientos, las habilidades, los valores, etc. que se tienen que enseñar son aquéllos que podrían no ser adquiridos, o serlo sólo parcialmente, sin esa enseñanza. De esta concepción se desprenden las siguientes características:

- La educación escolar ha de ser una *formación integral y funcional.*

Tiene que consistir, por lo tanto, en la adquisición de capacidades de todo tipo: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal (afectivas), de interrelación personal y de inserción social.

En consecuencia, los contenidos escolares no se pueden limitar a los conceptos, sino que también deben de incluir procedimientos, habilidades, estrategias y valores, normas y actitudes.

La funcionalidad de los aprendizajes hay que entenderla en el sentido de que éstos son asimilados de tal manera que pueden ser utilizados para resolver problemas en contextos diferentes.

- La educación escolar tiene como *función básica la integración social.*

Debe entenderse que esta integración social ha de consistir en la construcción de la identidad personal, pero que esta construcción se produce en, y es tributaria de, un contexto sociocultural concreto.

- La educación escolar es, por propia naturaleza, *intencional.*

Si, como hemos dicho, la enseñanza escolar se refiere a aquellos contenidos (entendiendo este concepto en un sentido amplio) que requieren ayuda para garantizar que serán aprendidos, es obvio que esta enseñanza obedece a unas intenciones, a unos objetivos. Precisamente para facilitar que las intenciones se puedan materializar, tendremos que planificar y sistematizar nuestra intervención como profesionales.

Este libro pretende facilitar instrumentos que ayuden a esa planificación, la cual deberá ser estricta y sistemática en la fase preactiva de la enseñanza, y, en cambio, flexible y adaptable en la fase interactiva del trabajo en el aula. Las partes primera, tercera y cuarta del libro tratan, respectivamente, siguiendo el orden que estimamos lógico, del Proyecto Educativo de Centro, del Proyecto Curricular de Centro y de la Programación de Aula, es decir, de los tres instrumentos fundamentales de planificación del centro escolar. La segunda parte se dedica a reseñar los rasgos más destacables del modelo curricular de la Reforma del Sistema Educativo. Para contextualizar la exposición, habitualmente se hace referencia a la enseñanza obligatoria, aunque casi todo lo que se dice es generalizable a toda la enseñanza no universitaria.

El *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), objeto de la primera parte del libro, se debe entender como el primer paso teórico en la planificación del centro escolar, com el eje vertebrador y la referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa del centro. De todos modos, en la práctica, si no tenemos especificado el PEC, no por ello detendremos la marcha del centro, sino que su elaboración deberá ser paralela a la planificación en otros ámbitos: programaciones de aula, proyectos curriculares, planes anuales de centro, etc. El PEC, que no se limita a los aspectos curriculares, ni siquiera a los pedagógicos, sino que abarca todos los ámbitos del centro (administrativo, de servicios, de gestión, etc.), deberá ser aprobado por el Consejo Escolar. Para ver cuáles son los instrumentos básicos de organización y de gestión del centro escolar y, de una manera esquemática, cómo se relacionan entre sí, se puede consultar la gráfica de la página 20.

En la segunda parte se expone el nuevo modelo curricular, el de la Reforma, con sus características más importantes. A fin de evitar malentendidos, quizás sería conveniente hacer una aclaración terminológica: en la opción curricular de la Reforma se entiende por *currículum* tanto la definición de lo que se tiene que enseñar (objetivos y contenidos) como la definición del plan de acción para conseguirlo (planificación de la metodología, de las actividades, de los recursos, de los criterios de evaluación, etc.). En la misma opción podemos distinguir entre:

- *Modelo Curricular*: planteamientos básicos que sirven como referencia para elaborar el Diseño Curricular Base.
- *Diseño Curricular* o *Diseño Curricular Base*: el currículum que propone la Administración.
- *Proyecto Curricular*: concreción y adecuación del Diseño a cada centro escolar.
- Programación didáctica, *programación de aula*, planificación de actividades y tareas: la concepción del Proyecto Curricular en cada grupo clase, la planificación que hace el profesor respecto a lo que pretende y a cómo lo hará y lo evaluará en relación a un grupo específico de alumnos. Entre las múltiples opciones terminológicas posibles, nosotros hemos optado por la de Programación de Aula.

Hay que evitar caer en la posible confusión entre el término «currículum» y sus niveles de concreción: modelo, diseño, proyecto, etc. Para ver los niveles de concreción del currículum de la Reforma del Sistema Educativo, se pueden consultar los esquemas de las páginas 12 y 52.

El primer nivel de concreción del currículum de la Reforma lo da la Administración y es prescriptivo.

El segundo nivel de concreción se lleva a cabo mediante la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC), instrumento que se trata en la tercera parte de esta obra. El PCC, que será más necesario cuanto más abierto sea el currículum, o sea, cuanto más puedan decidir los centros escolares sobre su concreción, es en todos los casos un instrumento muy conveniente y un punto clave para llevar adelante un currículum adaptado al propio contexto educativo. El Proyecto Curricular de Centro debería ser un docu-

mento elaborado y debatido a fondo por el conjunto del claustro para que realmente sirviera como garantía de coherencia pedagógica de las acciones que, tomando como referente este documento, llevasen a término los docentes del centro. En las páginas 56 y 57 se pueden consultar los componentes del PCC.

El tercer nivel de concreción curricular, la Programación de Aula, hace referencia, tal y como se expone en la cuarta parte del libro, a aquellas tareas más directamente relacionadas con los alumnos. Este nivel es el más ligado a la práctica diaria del profesor. La Programación de Aula es la que recoge, con la máxima concreción, qué se quiere que unos alumnos determinados aprendan y mediante qué actividades intentaremos que se dé este aprendizaje. Pero debe tenerse en cuenta que las decisiones que se tomen en el momento de planificar o programar las actividades que se realizarán en el aula deben justificarse desde planteamientos más generales, precisamente desde aquellos planteamientos que se han recogido en los documentos a nivel de centro: el PEC y el PCC.

En último lugar, hemos incluido un ejemplo de planificación, desde el Proyecto Educativo de Centro hasta la Programación de Aula. Se trata de un ejemplo, no de un modelo. Su única pretensión es ilustrar mejor lo que se expone en las páginas que lo preceden.

NIVEL DE CONCRECION DEL CURRICULUM			1er. nivel	2º nivel	3er. nivel
DOCUMENTO		Proyecto Educativo de centro (PEC)	Diseño Curricular Base (DCB)	Proyecto Curricular de Centro (PCC)	Programación de Aula
AGENTE RESPONSABLE		Consejo Escolar	Administración educativa	Claustro	Profesores de Aula
COMPONENTES	QUE HAY QUE ENSEÑAR	Objetivos generales	Objetivos generales (etapas/áreas) Contenidos áreas	Objetivos generales de etapa Objetivos y contenidos de área	Objetivos didácticos Contenidos
	CUANDO HAY QUE ENSEÑAR		Etapas	Objetivos generales de área y ciclo Secuenciación de contenidos	Secuenciación intraciclo Temporalización
	COMO HAY QUE ENSEÑAR		Orientación	Metodología didáctica Materiales curriculares	Estrategias didácticas Actividades Recursos
	QUE HAY QUE EVALUAR, CUANDO Y COMO		Orientación	Evaluación Criterios de promoción	Evaluación inicial, formativa y sumativa

Primera parte: El Proyecto Educativo de Centro, un instrumento básico para ordenar las prácticas escolares*

* Serafín Antúnez ha marcado las líneas directrices de este capítulo. Una exposición más extensa y detallada puede verse en ANTÚNEZ, S. (1998): *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona. Graó.

A manera de introducción

Las organizaciones, sean cuales sean su naturaleza y sus propósitos, articulan y ordenan sus actuaciones dentro de un marco que se configura mediante la interacción de los seis elementos básicos que las constituyen. Los centros escolares no son una excepción: la concurrencia dinámica entre *objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno* determinan el escenario de las prácticas pedagógicas de la institución y el rumbo que habrá de guiarlas.

Cualquier organización, desde una gran empresa industrial a un hospital, un club deportivo o una agrupación excursionista, si pretende que sus prácticas sean coherentes tratará de intervenir, de influir, en cada uno de los seis componentes citados, de manera que, ordenada y racionalmente, sus actuaciones se organicen con arreglo a directrices y pautas determinadas. Esas guías de acción podrán ser más o menos planificadas o espontáneas, o estar expresadas de manera más o menos explícita o tácita, pero son imprescindibles en todos los casos.

Por otra parte, y si seguimos refiriéndonos a los establecimientos escolares, las directrices son especialmente ineludibles si recordamos que se trata de organizaciones que están articuladas de forma débil, que sus actividades centrales (enseñar y aprender) son complejas y que, además, las personas que trabajamos en ellas actuamos en unidades de trabajo aisladas y con un alto grado de independencia (los profesores y profesoras, es bien notorio, solemos actuar casi siempre en solitario, y empleamos casi la totalidad del nuestro tiempo de trabajo en el contacto directo, cara a cara, con nuestros alumnos y alumnas, encerrados en un aula).

Incluso en el centro educativo mejor organizado y con una coordinación notable, el profesorado tiene continuas ocasiones de ser insolidario con los acuerdos comunes, ya que actúa en las aulas con una libertad de acción prácticamente absoluta. Por todo ello, si en otro tipo de organizaciones los acuerdos y planteamientos comunes son convenientes, en organizaciones como las nuestras nos parecen imprescindibles.

Creemos que someter a discusión actualmente si es necesario o está justificado el que los centros escolares (en tanto que organizaciones) clarifiquen, formulen y comuniquen sus propuestas educativas, o plantear un debate sobre la oportunidad o pertinencia de planificar el trabajo que desarrollan, son, en la actualidad, ejercicios estériles. La experiencia de múltiples instituciones

escolares, el peso de las evidencias y el simple sentido común nos ahorran esta actividad tan poco productiva y anacrónica.

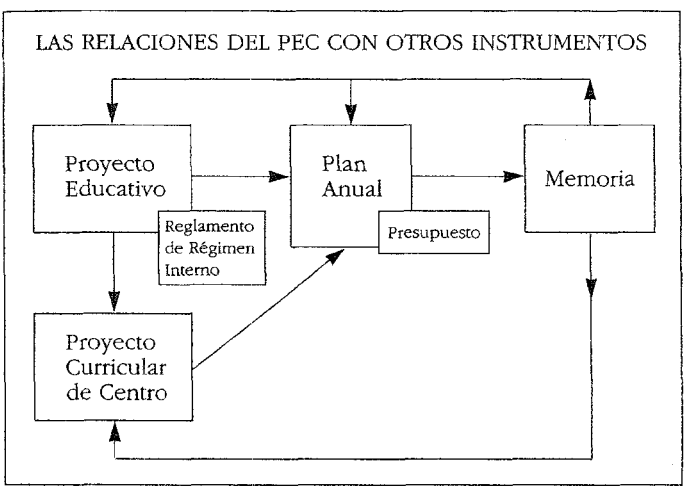
Partimos, pues, de la convicción de que la elaboración de planes y proyectos posibilita actuaciones individuales y colectivas más coherentes, económicas y racionales. Esas herramientas, además, orientan también la clarificación ideológica y organizativa y posibilitan prácticas escolares coordinadas, pero, además, y sobre todo, son la referencia que nos permite *legitimar* o no las actuaciones individuales y colectivas de los enseñantes, de los directivos y demás miembros de la comunidad escolar.

Por todas estas razones, y también por el ineludible compromiso que debe asumir cualquier servicio público de proporcionar unas prestaciones de calidad, los centros escolares elaboran y desarrollan planes y proyectos de la misma manera que lo haría cualquier otra organización, y los recogen en forma de herramientas o documentos que solemos utilizar a manera de directrices institucionales.

La existencia de directrices institucionales puede ayudar, pues, a:

- Evitar la improvisación y la rutina.
- Unificar criterios en favor de una mayor coherencia funcional procurando la confluencia de intereses diversos.
- Reducir las magnitudes de incertidumbre, las actuaciones contradictorias y los esfuerzos estériles.
- Coordinar la participación y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente entre los profesores y profesoras.
- Racionalizar las tareas docentes y las de los alumnos potenciando las capacidades de unos y otros y favoreciendo su crecimiento personal y profesional.
- Racionalizar el uso del tiempo.
- Clarificar los objetivos que la institución se plantea y los medios de que dispone para conseguirlos.
- Generar motivación e incentivos para el trabajo del profesorado.
- Aumentar la cualificación de los miembros de la comunidad escolar para una gestión del centro más eficaz.
- Configurar poco a poco un centro escolar con una personalidad propia.
- Desarrollar una evaluación formativa interna periódica de la acción educativa del centro.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan Anual, el reglamento de régimen interno, el presupuesto, la memoria y el desarrollo del currículum (PEC) que elabore cada institución, podrían ser los instrumentos clave, los ejes que orientasen las prácticas educativas en el establecimiento escolar. Todos ellos se relacionan y se complementan mutuamente según sugiere la gráfica siguiente.



Los concebimos más como unos documentos de carácter sencillo, realista y práctico que se construyen día a día, que como un conjunto de instrumentos meramente formalistas, descontextualizados o simplemente decorativos. Deberían ser coherentes con el conjunto de condicionantes internos y externos a los que está sometido el centro escolar: es decir, los márgenes de autonomía que le permita la normativa y los reglamentos, la tipología y las características del propio centro y las de su contexto o entorno institucional.

La autonomía como requisito

Elaborar acuerdos y reflejarlos en unas directrices institucionales tiene sentido si se dispone de unos márgenes de autonomía

razonables y suficientes. Si las autoridades educativas desconfían de los establecimientos escolares y de sus enseñantes y directivos; si sus políticas no consideran los contextos y las circunstancias particulares y son centralistas y uniformizadoras; si su relación con los centros está basada en el control burocrático y formalista y no en el apoyo y la evaluación formativa, la posibilidad de desarrollar planes y proyectos particulares, innovadores y originales, son muy limitadas. Dicho de otra manera: los proyectos no tienen sentido en un centro escolar que no tenga parcelas de autonomía suficientes o bien únicamente son posibles en realidades escolares con un equipo de personas fuertemente sensibilizadas, concienciadas y militantes que son capaces de asumir posturas valientes y un coste y riesgo elevados.

Sólo políticas educativas y sociales favorecedoras de la autonomía y la confianza en sí mismos hacen posible que nuestros centros se animen a concretar sus propias propuestas educativas mediante proyectos. De *motu proprio* o animados desde instancias externas, las construyen y las presentan dándoles un contenido peculiar y diferenciándolas de las demás. Sin aquellas condiciones y sin recursos razonables, estas propuestas no son factibles o se convierten en un mero ejercicio formal y burocrático, origen de muchas frustraciones y desengaños.

El qué, el cómo y el cuándo del Proyecto Educativo de Centro (PEC)

En este marco situacional y conscientes de las necesidades que comentábamos, en nuestros establecimientos escolares, como en cualquier otra organización, intentamos reflexionar para clarificar nuestras convicciones y su alcance; tratamos de acordar y fijar nuestros propósitos, nuestras intenciones y también nuestras formas particulares de organizar el trabajo. Como consecuencia de esa construcción reflexiva, vamos acordando algunos principios o criterios comunes de carácter didáctico, organizativo, orientador, o bien otros que corresponden a la gestión económica, al gobierno del centro, etc. Tratamos de llegar a consensos en relación a nuestro trabajo en cada una de las áreas de actividad o ámbitos de gestión que se desarrollan en un centro escolar, a saber: curricular, administrativo, de gobierno institucional, de los servicios y del sistema relacional. A menudo, esos acuerdos se recogen en instrumentos de trabajo que acostumbramos denominar *proyectos*.

Los acuerdos, como vemos, pueden referirse a todos esos ámbitos o áreas de actividad. Así, por ejemplo, sabemos que es conveniente llegar a ciertas avenencias respecto a qué tratamiento quiere dársele a la diversidad de alumnos y alumnas, o en cuanto a si queremos que nuestros estudiantes adquieran determinados hábitos personales o sociales, o en relación a si vamos a ponderar el rendimiento satisfactorio y no sólo el suficiente a la hora de evaluar, o a qué capacidades queremos promover de tipo cognoscitivo, motor, etc.; en suma, actuaciones propias del ámbito curricular. Estos acuerdos solemos recogerlos en las programaciones de aula o en las diversas formas de expresión que puede tener lo que más adelante llamaremos *Proyecto Curricular.*

Pero las actuaciones que se desarrollan en los centros escolares no se acaban únicamente en la acción didáctica. Conviene mirar también fuera del aula, hacia el funcionamiento de otros órganos y unidades cuya finalidad no se centra exclusivamente en la promoción directa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que tienen la finalidad de facilitarlos y apoyarlos. Así, podremos ver que tan importantes como los acuerdos anteriores son aquellos que a menudo nos proponemos, relativos a cómo entendemos o a qué queremos conseguir respecto a la participación de los diversos componentes de la comunidad escolar en el gobierno del centro; a si merece la pena tener como guía de acción el propósito de llevar a cabo una gestión económica participativa y transparente; si promover el desarrollo profesional de los profesores y profesoras del centro forma parte de nuestras intenciones institucionales o si velar por el cumplimiento de la regulación de la convivencia forma o no parte de nuestros objetivos preferentes.

Un PEC, por consiguiente, constituye una herramienta que, a manera de marco general de referencia, recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos desarrollarán en el centro respecto a todas las áreas de actividad o ámbitos de gestión que enumerábamos.

La noción

Cuando en educación escolar utilizamos el término *proyecto*, solemos designar con él al instrumento que recoge el diseño de un intento deliberado de construir algo. La construcción puede

ser una producción tangible: un documento que recoge pautas para la observación de los alumnos en el aula, por ejemplo; o una creación intangible: un nuevo marco de relaciones en el centro o un cambio cultural que afecta a determinados hábitos de trabajo o a ciertos valores.

Un proyecto anticipa la acción y suele comunicar los criterios y principios que servirán para orientarla, así como la tecnología que se utilizará para desarrollarla. Siempre es una guía para ordenar la práctica y, en cualquier caso, supone un intento de lanzarse hacia delante y de realizar un cambio planificado. Cuando los proyectos describen pormenorizadamente la acción, se desarrollan en períodos de tiempo limitados y precisan más los plazos de ejecución, los procedimientos e instrumentos de control o el papel de las personas protagonistas, solemos llamarles *planes* o *programaciones.*

Los proyectos y planes educativos no son, pues, ninguna novedad o un descubrimiento reciente en nuestros centros escolares. Desde siempre, y también en épocas en las que la autonomía era mucho menor que en la actualidad, se han desarrollado propuestas educativas identificadas mediante diversas denominaciones de significado desigual: proyectos pedagógicos, estatutos del centro, proyectos didácticos, proyectos educativos de carácter curricular, etc., pero que tenían en común la voluntad de ordenar la práctica en torno a unos determinados criterios, planteamientos y orientaciones. En estos últimos años, en cambio, sí que ha sido perceptible un intento mayor y general por sistematizar el análisis y el contenido de esos instrumentos con el fin de llegar a convenciones terminológicas y a significados comunes.

El PEC es, para nosotros, *el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar.* Nos interesa destacar y comentar algunos aspectos de esta definición con el fin de matizarla.

- *Primero.* ¿Por qué decimos que es una propuesta? Es una propuesta por lo que supone de anticipación de la acción, de visión prospectiva. Si tomásemos la acepción más dinámica del vocablo *proyectar,* seguramente encontraríamos que designa *'la acción de lanzarse hacia delante'.* De eso se trata precisamente. Un PEC no es únicamente un intento de describir lo que caracteriza a un centro y lo que se está haciendo en él en un momento determinado, sino también y, sobre todo, lo que el centro intenta desarrollar y formula como propósitos.

• *Segundo.* ¿Por qué decimos que la propuesta es integral? Es una propuesta integral porque debe abarcar todos los ámbitos de gestión o áreas de actividad que se desarrollan en el centro. Es decir, un PEC no es exclusivamente un instrumento que fija su atención en el currículum. Fundamentalmente se referirá a los planteamientos y respuestas globales que el centro expresa en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero también debería dar noticia de los planteamientos y propuestas que tienen que ver con las demás áreas de actividad de las que hablábamos antes.

Así pues, el PEC debería dar también contestación respecto al tipo de gestión administrativa que se propone; a la forma y modalidad de gobierno del centro que se pretende desarrollar; al modo como se organizan y gestionan los servicios escolares; a cómo se concibe y se desarrolla la proyección externa del centro, etc. Un PEC que se refiriese únicamente a los aspectos curriculares, aun siendo éstos los más importantes, sería una propuesta incompleta.

• *Tercero.* Sobre la idea de que el proyecto intenta «dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa», sobran comentarios. En todo caso, cabe recordar que el PEC describe líneas de acción, marca pautas generales, señala caminos que pretendemos sean uniformes y que aglutinen la acción educativa de los diversos estamentos de la comunidad escolar.

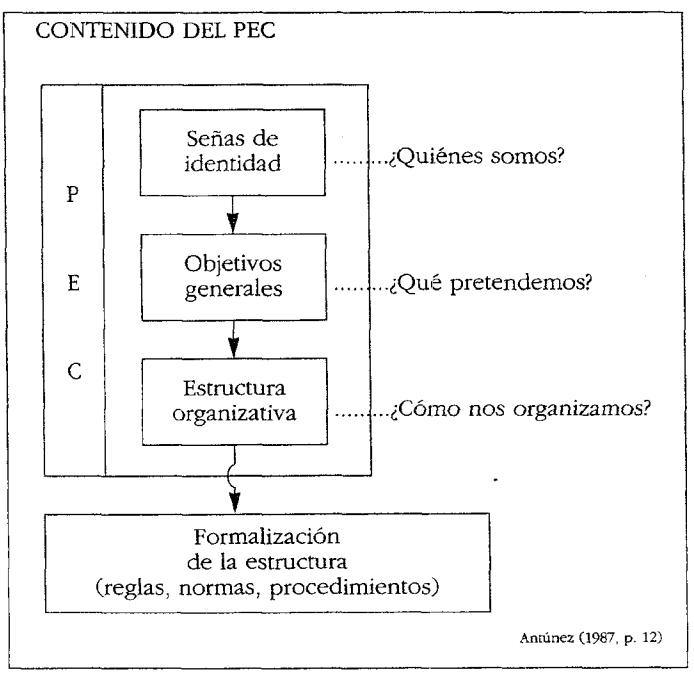
• *Cuarto.* Decíamos que la propuesta es institucional, y eso puede parecer redundante, ya que el PEC es *de centro,* es decir, de toda la institución. Es, señalábamos antes, un marco general de referencia; constituye un contrato que compromete y liga con una finalidad común a todos los miembros de la comunidad educativa. Debería ser el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de cada realidad escolar, de sus necesidades, expectativas y recursos. Elaborar un PEC, más que un trabajo orientado hacia la consecución de una herramienta de carácter administrativo y burocrático, es una oportunidad (sobre todo para el profesorado) de intercambiar ideas y de revisar y poner en común las convicciones y los planteamientos educativos personales y, sobre todo, de construir acuerdos poco a poco.

El PEC, por lo tanto, debería ser la referencia en la que encontrar la razón y la justificación de las decisiones que continuamente deben tomarse en el centro escolar y, por lo tanto, un ins-

trumento abierto, susceptible de revisión y mejora constantes, elaborado y desarrollado de forma colaborativa.

El contenido del PEC

Un Proyecto Educativo de Centro está constituido por diversos apartados. Cuántos y cuáles deberían ser esos apartados o cuál ha de ser el contenido de cada uno de ellos es siempre una cuestión discutible y que puede ser respondida de formas diferentes. De hecho, diversos autores han propuesto alternativas similares en sus trabajos y estudios, aunque con algunas variaciones. También las autoridades educativas de los diferentes gobiernos centrales y territoriales han sugerido, en sus instrucciones y reglamentos, formatos de PEC de contenidos parecidos, aunque



no siempre idénticos; e incluso, en algún caso, las mismas instancias administrativas han propuesto contenidos diferentes del PEC según la ocasión o el grado de reflexión y de profundización en el estudio del tema de sus servicios técnicos en cada momento.

En nuestro trabajo de 1987 ya nos referíamos al contenido del PEC concibiendo la herramienta como un *instrumento que define las señas de identidad del centro, formula los objetivos generales que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución, de forma coherente con el contexto escolar en el que está inmersa.*

El diagrama que proponíamos (Antúnez, 1987, p. 12) intenta representar estos apartados y ordenar el estudio de su contenido.

Veamos brevemente cada uno de ellos.

Las señas de identidad

Son el conjunto de principios, formulados en términos de definición institucional, que caracterizan al centro. Expresan cuál es la postura del establecimiento y sus asunciones respecto a determinadas convicciones antropológicas, sociales, ideológicas y pedagógicas. Se trata, en suma, de un conjunto de principios rectores que todos los miembros de la comunidad escolar deberían ayudar a construir e interpretar dándoles unos significados compartidos.

Este apartado del proyecto, que en determinados contextos y épocas ha recibido otros nombres (como *ideario* o *carácter propio,* por ejemplo) es la *carta de identidad* de la institución, que deberá servir para:

- Darla a conocer al profesorado y a los padres y madres de nueva incorporación al centro, y a los propios alumnos.
- Orientar y servir de guía para cualquier actuación individual o colectiva que se desarrolle en el centro.
- Utilizarla como elemento de referencia en procesos de evaluación del centro.
- Responder, en fin, a la pregunta '¿quiénes somos?'

En el caso de los centros públicos, conviene recordar que, por el hecho de serlo, no tienen por qué tener todos ellos las mismas e idénticas señas de identidad. Si bien es cierto que la Constitución y otras disposiciones legales determinan algunas características comunes (la aconfesionalidad, por ejemplo), existe

la posibilidad de que, haciendo uso de sus parcelas de autonomía, cada centro construya y defina sus propios caminos de una manera particular y diferenciada. El PEC es una oportunidad para ejercer el derecho a la diferencia o, si se prefiere, una ocasión para que cada centro tenga «su nombre y sus apellidos», tal como han venido reivindicado desde hace tiempo, sin ir más lejos, los colectivos de movimientos de renovación pedagógica en España.

Pueden existir y, de hecho, todos conocemos que existen, planteamientos y principios de acción diferentes entre diversos centros públicos. Las señas de identidad de un centro y las del otro pueden diferir fácilmente, ya que cada uno de ellos está situado en un contexto social, cultural, geográfico, etc., particular; atiende a un alumnado con unas características que no tienen por qué ser idénticas; el tamaño de la institución, las etapas educativas que acoge, el carácter estable o cambiante de los claustros, etc., son también elementos, entre otros, que condicionarán y diferenciarán las respuestas particulares de cada centro.

La definición que supone el apartado *señas de identidad* podrá manifestarse comunicando cuál es la postura del centro en relación, entre otros, a los aspectos siguientes:

- La asunción y promoción de determinados valores.
- La opción en relación al uso de una determinada lengua en los procesos de enseñanza.
- La modalidad de gestión institucional que se asume.
- La orientación que regirá el tratamiento de la diversidad.
- El enfoque respecto a la educación religiosa y moral.
- Los principios metodológicos generales, comunes a todos los profesores y profesoras.

Veamos tres ejemplos de señas de identidad, recogidos, del PEC de diversos centros escolares.

a) «Nuestro centro asume y promueve los valores de respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia y apego a la verdad» (centro de Primaria + ESO).

b) «Nos identificamos con una línea metodológica general basada en una concepción-intento individualizador. Entendemos, además, que los alumnos y alumnas han de ser agentes activos en los procesos de enseñanza-apredi-

zaje. Por tanto, promovemos la actividad de nuestros estudiantes mediante la variedad de métodos y la flexibilidad en el agrupamiento» (centro de personas adultas).

c) «Optamos claramente por la integración de los alumnos con dificultades, aunque se hace patente la falta de recursos que tenemos para poderla hacer bien hecha. Por lo cual declaramos estar abiertos a cualquier situación de integración, siempre que tengamos los medios reales para hacerlo con dignidad, ya que no se trata de «recoger» niños y niñas con problemas, sino ayudarles en todos los aspectos que necesitan para poderlos integrar en la sociedad» (centro de Primaria de educación especial).

Los objetivos generales

Constituyen los propósitos, las intenciones generales del centro. Tratan de dar respuesta a la pregunta '¿qué pretendemos?' Se construyen considerando concurrentemente las señas de identidad, la diagnosis del centro y de su entorno, la experiencia institucional acumulada y los requerimientos que los poderes públicos formulan al centro mediante las regulaciones que indican los objetivos de la educación escolar para cada etapa. Resulta conveniente explicitarlos a fin de que sean reconocidos y utilizados como guía para orientar la práctica de manera uniforme y coherente.

Ahora bien, ¿cómo habría que formular estos objetivos? Veamos algunas ideas.

En primer lugar, los objetivos del PEC no deberían ser formulaciones de carácter demasiado general o enunciados que fácilmente se podrían identificar con los fines de la educación de un país, tal como suelen plasmarse en las leyes orgánicas o fundamentales que regulan de educación escolar. Un centro que se proponga objetivos como «Hacer ciudadanos felices», «Desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos y alumnas» o «Preparar para la vida» no está haciendo más que recoger enunciados ampulosos o compromisos poco precisos que tendrán una utilidad escasa para dirigir la práctica educativa cotidiana de manera coherente y precisa. Los objetivos del PEC de un centro escolar deberán ser congruentes con los fines educativos que los gobiernos

democráticos hayan considerado razonable promover, pero no deberían ser una simple repetición.

El centro escolar debe plantearse intenciones que tienen que ver con las etapas educativas que acoge, las edades de sus estudiantes, el período de tiempo en que éstos permanecerán en la institución y las funciones y expectativas que la sociedad atribuye y reclama de ese establecimiento escolar. Así, en vez de formular una intención tan general como «hacer ciudadanos felices» (que no es sino una finalidad propia de la educación permanente de un individuo, a lo largo, pues, de toda su vida y no de la educación escolar de esa persona), plantearemos intenciones parecidas a éstas:

a) Proporcionar a nuestros alumnos y alumnas una adecuada orientación personal, escolar y profesional mediante un sistema de tutorías apropiado.
b) Acomodar nuestras estrategias de enseñanza a las necesidades de nuestros estudiantes poniendo especial interés en aquellos que tengan necesidades educativas especiales, en función de lo que razonablemente permitan nuestros recursos.
c) Desarrollar nuestra acción educativa en un clima equilibrado y acogedor.

Como se ve, nos estamos refiriendo a intenciones más concretas que, indudablemente, si las conseguimos estarán coadyuvando claramente a que nuestros estudiantes sean progresivamente ciudadanos más felices.

En segundo lugar, tampoco sería conveniente incluir objetivos que pueden temporizarse fácilmente a corto o a medio plazo. Como veremos más adelante, podrían recogerse más adecuadamente en planes específicos o en el Plan Anual de Centro.

En tercer lugar, los objetivos del PEC que, al fin y al cabo, formula la comunidad educativa, no deberían referirse al desarrollo del currículum que efectúa el centro escolar. El PEC, aunque se centra en la reflexión pedagógica e inspira la actuación didáctica, no la desarrolla específicamente. Esta tarea corresponderá sólo a un estamento de aquella comunidad: los profesores y profesoras y los profesionales de apoyo que, poseedores de una formación profesional, serán capaces de recoger los

resultados de su reflexión en el PCC o en las programaciones de aula.

Los objetivos del PEC deberían ser, en suma, las formulaciones que explicitan el rumbo que el centro pretende seguir. Serían unos objetivos-tendencia que implican una voluntad y un compromiso de planificación y desarrollo posteriores mediante objetivos y acciones más específicas, operativas y evaluables. Así, por ejemplo, el objetivo «Potenciar los mecanismos y los procesos de participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión del centro» podrá irse consiguiendo a través de diversos planes específicos más concretos y evaluables que, tal como veremos luego, podrían tener cabida en sucesivos planes anuales de centro.

La estructura organizativa

En los centros escolares, al igual que en otras organizaciones, existe un conjunto de elementos (equipos, cargos, servicios, órganos de gobierno, etc.) cuyo funcionamiento conviene regular y articular adecuadamente. La estructura es, pues, el conjunto de esos elementos y sus interrelaciones. Es el dispositivo operativo de que las organizaciones se dotan para tratar de conseguir sus propósitos.

Ahora bien, conviene tener presente que los propósitos no siempre se consiguen a través de la actuación de la estructura manifiesta reconocida formalmente. En muchas ocasiones es la estructura informal y no manifiesta la que prevalece. El poder real puede estar más en la sala de profesores que en el despacho de la dirección o bien puede ocurrir que determinados consorcios y coaliciones al margen de los grupos formales sean quienes conduzcan efectivamente y lleven el peso de la gestión del centro o influyan poderosamente en las decisiones más relevantes.

Si consideramos la estructura manifiesta, nos encontramos con que algunas unidades o elementos ya vienen definidos por la legislación. De esta manera, algunos de sus elementos ya vienen dados de antemano, habitualmente los responsables de tomar las decisiones de gobierno: la dirección, el claustro, la jefatura de estudios, el Consejo Escolar son algunos ejemplos en el caso de España.

Pero, en muchos casos, esas unidades mínimas y obligatorias no son suficientes para llevar a cabo las variadas tareas que se

desarrollan en los centros. Se precisa de otros elementos y unidades: equipos, comisiones, etc., que posibiliten la participación y ayuden a un mejor aprovechamiento de las capacidades de las personas mediante un trabajo mejor distribuido y más especializado.

Esos otros elementos pueden organizarse de formas diversas: de manera funcional o por especialidades, por proyectos, mediante unidades *ad hoc*, etc.

Para determinar la estructura más adecuada de cada centro sugerimos que se haga a partir del análisis del funcionamiento de la estructura ya existente. Aunque sea insatisfactoria siempre habrá en ella aspectos que merezca la pena conservar.

Conviene, además, evitar un error frecuente, que consiste en definir primero la estructura: es decir, se determinan los órganos, equipos, comisiones, y posteriormente se intenta «pensar» qué es lo que podrían hacer para asignárselo. Dicho de otra manera: se hacen las cosas en sentido inverso.

El primer paso no debería ser decidir qué equipos o unidades creamos o ponemos en marcha (a veces, la única referencia que se utiliza para ello es el modelo de otro centro o bien otros modelos estandarizados que aparecen en manuales o en los reglamentos que avalan las administraciones educativas), sino *identificar las tareas y funciones que son indispensables para conseguir los objetivos del centro*. Una vez que estén claras las tareas y funciones, sí podrá pasarse a determinar las unidades o equipos que se consideren necesarios para ejecutarlas.

El análisis y la reflexión sobre la práctica profesional realizados en equipo, el intercambio de experiencias con otros centros y una formación permanente del profesorado adecuadas ayudarán a encontrar pautas organizativas diferentes, probablemente más económicas y eficaces.

¿Cómo comunicar la estructura?

La estructura debe ser conocida por los miembros de la comunidad educativa. Tal vez el mejor conocimiento es aquél que se obtiene participando activamente en la creación de la propia estructura. El conocimiento facilita una mejor comprensión de la organización, sirve de ayuda para analizar el trabajo de cada miembro y relacionarlo con el de los demás y proporciona criterios para evaluar su funcionamiento de manera más eficaz y rigurosa.

La estructura del centro se puede comunicar de diversas maneras. Puede hacerse mediante una representación gráfica: un organigrama; o bien mediante un manual de funciones; o de forma mixta a través de cuadros lineales de responsabilidades. En cualquier caso, sería conveniente recogerla en un apartado del PEC.

Nuestra propuesta para comunicar la estructura organizativa se asemeja más a un manual de funciones. El sistema que sugerimos es sencillo y completo a la vez, y ha servido de referencia para múltiples centros escolares. Consiste en seguir los siguientes tres pasos:

1. Identificar cada elemento.
2. Identificar sus componentes, si los tiene.
3. Enumerar sus funciones.

Puede añadirse, en su caso, un cuarto paso:
4. Indicar su dependencia orgánica.

Veamos dos ejemplos.

• *Ejemplo 1. El claustro.*

En este primer ejemplo se trata de un elemento cuya composición y funciones están reguladas legislativamente.

Los tres primeros pasos deberían ejecutarse y recogerse por escrito siguiendo las especificaciones de la norma legal. No obstante, podrían añadirse otras funciones propias de cada contexto escolar concreto. Supongamos que en el municipio o en el distrito municipal exista un órgano de participación en el que estén representados los centros escolares de la zona. Podría añadirse a las funciones que las leyes atribuyen al claustro otra que señalase «elegir a la persona representante de nuestro centro en el comité X del distrito-municipio».

• *Ejemplo 2. El «equipo de Ciclo Medio» en un centro de Primaria.*

En este ejemplo se trata de un elemento cuya composición y funciones no están reguladas legislativamente.

En este caso, en el paso 2 se podrían determinar más libremente sus componentes especificando «forman parte del equipo de Ciclo Medio los tutores y tutoras de los grupos de alumnos de

tercer y cuarto año de escolarización, la profesora de educación especial y el orientador», por ejemplo. De la misma manera, las funciones que desarrollaría ese equipo (paso 3) se determinarían también libremente según las decisiones propias que se hubiesen tomado en el centro.

Se podría especificar, finalmente, la dependencia orgánica de cada elemento en el caso de que fuese necesario, especialmente en centros de tamaño grande.

El contenido del PEC, una cuestión discrecional

Tal como hemos explicado, resulta conveniente que los centros escolares construyan sus respuestas en relación a los principios y convicciones que asumen, a las intenciones que pretenden, a las formas organizativas que harán posibles aquellos propósitos y a las normas que regularán la vida interna de la institución.

Nosotros hemos sugerido un contenido del PEC que comunica las señas de identidad, los objetivos generales y los elementos de la estructura organizativa explicitando las funciones que desarrollan. También, como se indica más adelante, parece pertinente recoger las reglas y los procedimientos que regulan el funcionamiento de la estructura en un reglamento de régimen interno (un reglamento suele recoger normas, no funciones).

Sin embargo, otras propuestas sugieren que el contenido del PEC recoja únicamente los principios y convicciones (señas de identidad) y los objetivos generales. El Reglamento de Régimen Interno, también en algunos contextos denominado Reglamento Orgánico de Centro (ROC), recogería los elementos de la estructura, sus componentes, sus funciones y las reglas, normas y procedimientos que regulan la vida del centro. Como puede verse, determinar los apartados y el contenido del PEC es una cuestión simplemente formal. El que las funciones de los elementos de la estructura figuren dentro de uno de los apartados del PEC o como parte de un reglamento, carece de relevancia. Lo verdaderamente importante es que cada comunidad escolar sea capaz de dotarse de todas esas pautas, acuerdos y principios, llegar a establecerlos y comunicarlos de manera inteligible.

Determinar dónde se colocan, si en un apartado u otro, en un documento u otro, es una decisión arbitraria y puramente formal que no debería preocuparnos.

El PEC y el diseño y desarrollo curriculares del centro (PCC)

Las bases o fuentes de referencia para el diseño y desarrollo del currículum de cada territorio escolar (regiones, provincias, estados, etc., según los países) se derivan de determinadas convicciones pedagógicas, psicológicas, antropológicas e ideológicas que asumen sus respectivas administraciones educativas. Las directrices más inmediatas y particulares de cada establecimiento escolar, en cambio, se establecen considerando, además, los principios y convicciones que se recogen en su proyecto educativo.

Si el currículum es un intento de comunicar qué se debe enseñar, cuándo y cómo, y qué se pretende evaluar, en qué momentos y cómo llevarlo a cabo, parece evidente que es al conjunto de profesores de cada establecimiento escolar a quien corresponde construirlo, dentro del marco que establece y define el PEC.

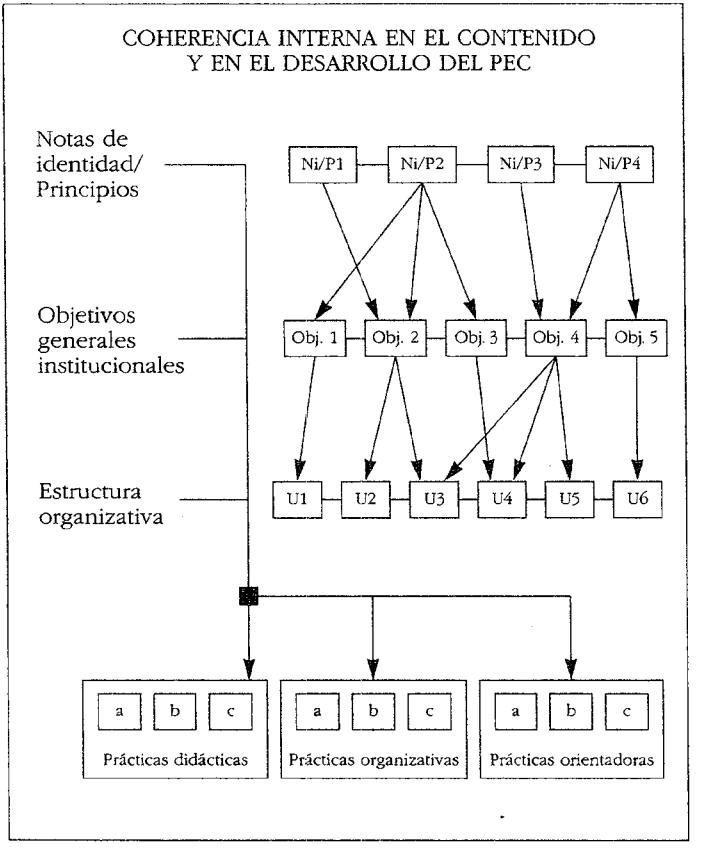
Así, mientras el PEC recoge las grandes pautas orientadoras de la acción en el establecimiento escolar, el desarrollo curricular es la acción misma centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje inspirada en el marco de los principios y objetivos generales del PEC. El desarrollo curricular, considerado como instrumento que recoge acuerdos, como un documento con identidad propia, no formaría parte estrictamente del PEC, sino que es una concreción de éste. En consecuencia, en este libro, como se verá con detalle en su tercera parte, consideraremos ambas herramientas como instrumentos distintos que presentamos y analizamos separadamente, pero que, como parece evidente, forman parte (y la explican) de una misma propuesta educativa.

Coherencia interna en el contenido y en el desarrollo del PEC

En la secuencia de la gráfica siguiente, que solamente pretende ser un recurso didáctico para representar cómo se manifiestan las relaciones de los diferentes apartados del PEC, se puede ver cómo cada una de las notas de identidad o principios de la escuela puede dar lugar a uno o más objetivos generales institucionales. Del mismo modo, la acción integrada de varios principios podría ser el origen de alguno o algunos objetivos generales.

Análogamente, cada objetivo o grupo de objetivos sugieren una determinada estructura que haga posible los logros que se pretenden. Por otra parte, la concurrencia de las señas de identi-

dad, los objetivos y la estructura darán lugar a determinadas prácticas didácticas, organizativas y orientadoras.



Veamos algunos ejemplos:

- *Ejemplo nº1. Centro educativo «A»*

Si tomásemos del Proyecto de centro «A», uno de sus principios o señas de identidad, concretamente la que se refiere a la línea

metodológica, fácilmente podríamos colegir que esta definición institucional señala unas pautas de acción y sugiere unos caminos muy determinados a la hora de elaborar y desarrollar en la práctica los demás apartados del Proyecto. Es decir, los objetivos que la institución se plantee alcanzar y su estructura organizativa deberían ser congruentes con aquella definición de la que derivan.

De esta manera, seguramente, el profesorado de ese centro debería plantearse objetivos como los que aparecen en el ejemplo. A la vez, el compromiso para mantener aquel rasgo de identidad (una de sus convicciones o asunciones, en suma) determinaría unas consecuencias en la estructura organizativa parecidas a las que enumeramos.

Pero también, y de manera simultánea, los tres apartados que conforman el Proyecto iluminan y señalan pautas para la elaboración y el desarrollo del currículum en el centro. Así, como consecuencia de su PEC, en el centro «A» se deberían tomar también decisiones respecto al currículum como las que recoge el ejemplo.

EJEMPLO Nº 1

NOTA DE IDENTIDAD / PRINCIPIO

Nuestro centro desarrolla una metodología basada en:
a) Un trato personalizado que se adecúa al ritmo evolutivo y a las capacidades intelectuales de cada niño..., b) ..., c) ..., d) Una acción compensatoria de las carencias afectivas y culturales..., e) ..., etc.

⇩

FORMULACION DE OBJETIVOS

- Objetivo n
  Adecuar específicamente el currículum a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Objetivo n+1
  Utilizar medios específicos de acceso al currículum para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Objetivo n+2
  Desarrollar un plan de acción tutorial que proporcione a los alumnos: a) conocimiento de sí mismos, b) conocimiento del mundo físico y social, y c) conocimiento de los campos educativo y laboral de su entorno.
- Objetivo n+3

CONSECUENCIAS EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

- Determinación de horarios flexibles y/o no convencionales para el profesorado en general y específicamente adecuados para posibilitar la acción tutorial en cuanto a la relación individual con el alumno y su familia.
- Flexibilización en los criterios de agrupamiento de alumnos y determinación de criterios específicos de promoción y repetición.
- Acondicionamiento de espacios en general y específicamente para favorecer la función tutorial. Uso no convencional de esos espacios.
- Definición de las áreas de competencia e intervención del profesorado de apoyo, de educación especial, profesorado itinerante, etc.
- Puesta en marcha, promoción o mejora del departamento de orientación.
- Definición del papel de las tutorías. Evaluación y revisión de las tareas de los equipos de evaluación de nivel.

CONSECUENCIAS EN EL CURRICULUM DEL CENTRO Y EN LA PLANIFICACION DE ACTIVIDADES Y TAREAS DEL PROFESORADO

- Revisión de los criterios de fijación y secuenciación de los objetivos y los contenidos. Paralelamente, plantearía tomar decisiones respecto a si el plan de acción tutorial se vehicula de una forma o de otra.
- Determinación de objetivos y contenidos complementarios a las áreas curriculares.
- Elaboración o selección de materiales curriculares específicos para la acción tutorial individual y grupal.
- Elaboración de programas de desarrollo individual o adaptaciones curriculares individualizadas.
- Revisión de los criterios de evaluación, etc.
- Creación de materiales específicos y diferenciados en función de alumnos específicos.
- Etc.

- *Ejemplo nº 2. Centro educativo «B»*

En él se intenta ilustrar:

Las directrices de los diversos diseños curriculares base (DCB), así como los fines de la educación escolar reseñados en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), son una fuente más para la fijación de los objetivos del centro. Si los admitimos tal y como aparecen en los documentos que emanan de las administraciones —como lo hace el centro «B» del ejemplo— o, mejor, si los adaptamos a su propio contexto, veremos que este hecho tiene unas consecuencias determinadas. Por un lado, condicionará su definición institucional a sus principios o señas de identidad. Y por otro, condicionará la estructura organizativa del centro y el diseño y el desarrollo curriculares que haga.

EJEMPLO Nº 2

PRINCIPIOS/NOTAS DE IDENTIDAD

⇧

FORMULACION DE OBJETIVOS

- Objetivo número 1
  Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida. (Objetivo tomado del *Currículo de la Educación Primaria,* Real Decreto .344/1991 del Ministerio de Educación y Ciencia).
- Objetivo número 2
  Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades. (Objetivo tomado del *Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria,* Real Decreto 1.345/1991 del Ministerio de Educación y Ciencia).

⇩

CONSECUENCIAS EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

⇩

CONSECUENCIAS EN EL CURRICULUM DEL CENTRO Y EN LA PLANIFICACION DE ACTIVIDADES Y TAREAS DEL PROFESORADO

Las comprobaciones y las necesidades sucesivas del grado de adecuación entre el PEC y las necesidades y actuaciones cotidianas han de generar modificaciones y mejoras que posibiliten ejecutar propuestas y estrategias cada vez más apropiadas. Todo ello tiene que favorecer una actitud crítica e investigadora en la acción que hará que los miembros de la comunidad escolar se sientan más protagonistas de la gestión.

Como hemos podido ver, los objetivos que plantea la escuela deberían estar subordinados y en sintonía con los principios o rasgos de identidad. Y, a su vez, considerar que la consecución de esos objetivos dependerá de la estructura organizativa que posea el centro, o exigirá una nueva adecuación de esa estructura a los objetivos que se proponen.

Si no existe coherencia entre los tres apartados, el Proyecto puede quedar como un documento meramente testimonial pero poco realista y difícilmente aplicable.

El Reglamento de Régimen Interno (RRI)

Toda organización necesita cierto grado de *formalización* para funcionar adecuadamente. La formalización se expresa mediante el conjunto de reglas, normas y procedimientos que la propia organización crea para posibilitar el que su estructura sea operativa.

Existen organizaciones con un alto grado de formalización: un regimiento militar sería un buen ejemplo. En otras, la formalización es muy baja: un grupo de amigos o una familia. Las tres, sin embargo, necesitan ciertas normas sin las cuales su funcionamiento se tornaría complejo y difícil.

En un determinado centro escolar, de poco serviría fijar cuáles son las funciones de un equipo de ciclo o de un departamento didáctico (quedarían recogidas dentro del apartado estructura organizativa, dentro del PEC) si a continuación no se estableciese cada cuánto tiempo se reunirán sus miembros (regla-norma); o cómo se determinará qué persona deberá ocuparse de las tareas de coordinación del grupo (procedimiento); cuál será la periodicidad en la renovación de ese cargo (regla-norma), si procede; o si se utilizará o no el sistema de votación para tomar acuerdos (procedimiento).

En ese mismo centro escolar, tal vez se contemplen, entre sus objetivos institucionales (otro apartado del PEC), propósitos referidos a la «adquisición de hábitos personales y sociales en fun-

ción de unos determinados valores: respeto, libertad, autonomía...». Pues bien, alcanzar semejante propósito no es posible si, a continuación, no se describe cómo hacerlo: qué normas deben regular la convivencia en la escuela o cómo se procederá en el caso de que un miembro de la comunidad escolar las incumpla.

El RRI es, pues, el instrumento que recoge la dimensión formalizadora de la estructura organizativa, es decir, el conjunto de reglas, normas y procedimientos a los que venimos refiriéndonos. Suele presentarse como un apéndice del PEC. Se trata de un documento, habitualmente un texto articulado, cuya responsabilidad en la elaboración y aprobación corresponde al Consejo Escolar de Centro. Sus artículos:

- Regulan, mediante normas, el funcionamiento de los órganos de gobierno, equipos docentes, comisiones y cargos unipersonales; de los servicios de carácter psicopedagógico (biblioteca escolar, por ejemplo); de los servicios de carácter complementario (comedor escolar, transporte, etc.).
- Determinan cómo habrá que actuar ante situaciones de contingencia; es decir, ante acontecimientos que sabemos que, eventualmente, pueden producirse, pero que no podemos prever cuándo (por ejemplo, cómo cubrir la baja de un docente que enfermó).
- Expresan la regulación de la convivencia en el centro dentro de los límites que presenta el actual ordenamiento legal en cuanto a los derechos y deberes de los alumnos.
- Establecen, finalmente, los requisitos para la modificación del propio reglamento.

Los planes específicos, el Plan Anual y la Memoria

Los planes específicos

Son concreciones del PEC, del cual se derivan, que se desarrollan en un plazo de tiempo delimitado y preciso. Se suelen expresar enunciando el objetivo que se pretende alcanzar, enumerando

las fases que será preciso recorrer hasta lograrlo y asignando unos tiempos estimados para cubrir cada una de esas etapas.

Así, por ejemplo, si un establecimiento escolar formulase en su PEC el principio-nota de identidad «Nuestro centro se rige por principios democráticos, lo cual supone la participación sostenida y real de todos los estamentos que forman parte de la comunidad educativa en la gestión institucional», seguramente se preocupará de ir diseñando y llevando a cabo diversos planes específicos a lo largo de los sucesivos cursos escolares que ayuden a reforzar aquel rasgo de su carácter propio. Por lo tanto, llevar a cabo planes específicos, como «Desarrollar unas jornadas formativas para padres y madres» o «Facilitar la creación de la asociación de alumnos», serían ejemplos de consecuencias coherentes y prácticas apropiadas.

O bien, un centro que se plantee entre los objetivos generales de su PEC el atender adecuadamente a la diversidad de alumnos y alumnas o tratar de adecuar el currículum a los alumnos con necesidades educativas especiales, seguramente (como consecuencia) podría diseñar un plan específico, como «Crear y poner en funcionamiento un departamento-servicio de orientación escolar, personal y profesional». Este plan abarcaría diversas acciones, fases o etapas, tal como se recoge en el ejemplo siguiente.

PLAN ESPECÍFICO PARA PONER EN FUNCIONAMIENTO UN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR, PERSONAL Y PROFESIONAL

ACCIONES, FASES, ETAPAS

1. Comisión para la creación del departamento constituida.
2. Funciones de la comisión determinadas.
3. Detección y análisis de necesidades efectuadas; reuniones, entrevistas con:
   - Los tutores y tutoras.
   - Los estudiantes delegados de curso.
   - El asistente social del barrio.
   - Los miembros de los servicios psicopedagógicos externos de apoyo al centro.
   - Los miembros de los servicios de inspección, asociación de padres y madres, etc.
4. Informe del análisis de necesidades elaborado.

5. Actividades de formación permanente del profesorado efectuadas (temas: función tutorial, la entrevista, el registro de datos...).
6. Funciones del departamento determinadas.
7. Personas componentes del departamento determinadas (miembros estables).
8. Material de apoyo recogido y clasificado (libros, tests, folletos, trípticos de instituciones, registros videográficos, materiales diversos...).
9. Fichero de recursos externos elaborado.
10. Sesiones de trabajo con los miembros del departamento de orientación de otros centros que ya tienen experiencia, efectuadas.
11. Inventario de material confeccionado.
12. Normas de funcionamiento establecidas (horarios de «puerta abierta», reuniones internas, sistemas de comunicación con los tutores, con los padres y madres...).
13. Espacio para la ubicación de la sede del departamento determinado.
14. Presupuesto para el primer año elaborado.
15. Revisión y análisis de todo el proceso de creación del departamento efectuado.
16. Departamento de orientación creado. Aprobación por parte del claustro.
17. Padres y madres informados (cartas, reuniones...); otros centros de la zona informados.

Acciones posteriores:

a) Plan de actuación para el primer año elaborado.
b) Funcionamiento del departamento avaluado.
c) Departamento reestructurado, si procede (estructura interna, funciones, componentes, metodología de trabajo...).

Este conjunto de acciones se puede secuenciar en el tiempo, de tal manera que probablemente requerirían más de un curso escolar. De este modo, las primeras etapas podrían formar parte del Plan Anual de Centro para el año escolar X, y las etapas restantes, hasta el final, constituir tareas destinadas al Plan Anual del año X + 1.

Otros ejemplos de planes específicos de duración variable podrían ser, entre otros, los siguientes:

- Puesta en marcha de las bibliotecas de aula.
- Actualización de los datos personales del profesorado y del alumnado disponibles en la secretaría.
- Elaboración de una programación vertical para desarrollar la adquisición de hábitos personales y sociales.
- Mejorar la expresión escrita a través del análisis de los cuadernos de los alumnos y alumnas.
- Elaboración del inventario general del centro.
- Desarrollar una campaña para mejorar la imagen externa de la institución.

Unos y otros están relacionados no sólo con las actividades centrales de la institución (enseñar y aprender), sino también con otras áreas o ámbitos de actividad, asimismo necesarios para que las actividades centrales sean posibles.

El Plan Anual de Centro

Es una propuesta de acción operativa para comunicar y guiar el desarrollo y el seguimiento de las actividades derivadas de los objetivos preferentes que el centro fija para cada año escolar.

Los objetivos preferentes para cada curso escolar vienen dados por los diferentes planes específicos que estén en marcha y por aquellos que, eventualmente, se inicien en aquel año como consecuencia de nuevas necesidades o de imprevistos. El Plan Anual es, por lo tanto, una concreción del PEC. Una mayor especificación sobre estos aspectos se puede ver en Gairín y Antúnez (1991).

El Plan Anual, por tanto, recogerá las acciones que corresponde hacer de cada plan específico durante el año escolar en cuestión. Como ya hemos señalado en otras ocasiones (Antúnez, 1993, p. 214), un esquema sencillo pero completo para planificar los procesos que deben desarrollarse para conseguir cada objetivo, podría ser el de la página siguiente.

Resulta frecuente y recomendable que el Plan Anual, además de la especificación y el desglose de los objetivos prioritarios, tenga también otros apartados en los que se recojan los acuerdos para la distribución del tiempo a lo largo del curso: horarios de los profesores y de los alumnos, períodos de información a las familias sobre los aprendizajes de sus hijos, calendario de reu-

niones de los equipos de docentes y de los órganos colegiados de gobierno, etc. Asimismo conviene plasmar en el plan la propuesta de actividades extraescolares y de carácter complementario: semana cultural, conmemoraciones y efemérides.

En el caso de las instituciones escolares con autonomía de gestión económica, sería conveniente que el Plan Anual de Centro fuese acompañado del presupuesto. Como cualquier otra sociedad, los centros educativos necesitan realizar una previsión

OBJETIVO:					
ACCIONES/ ETAPAS	RECURSOS			TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLES
	Personales	Materiales	Funcionales		

de los gastos que se deberán realizar durante un ciclo determinado. El presupuesto es la expresión anticipada de los ingresos y de la distribución de los gastos para el período de un año escolar, en función del Plan Anual.

Subrayamos *en función del Plan Anual* porque, a la hora de establecer las prioridades y los criterios para asignar determinadas cantidades o partidas económicas a los diferentes apartados o «centros de coste» deberían prevalecer los objetivos prioritarios que la institución tiene planteados para aquel curso escolar. Resulta muy frecuente olvidarlos y elaborar el presupuesto utilizando año tras año los mismos apartados o centros de coste a los que se les va asignando automáticamente, cada año, las cantidades que permite el aumento vegetativo que permite el propio incremento vegetativo de los ingresos percibidos por las asignaciones o subvenciones.

La elaboración, la aprobación, la ejecución y el control del presupuesto implican tareas de gestión que conciernen a todos los miembros de la comunidad escolar, y no sólo a las personas que desempeñan tareas directivas. Son acciones que no afectan directamente al currículum escolar porque, indudablemente, repercuten en las posibilidades de desarrollarlo.

La Memoria

A menudo se ha identificado la Memoria Anual, cuya elaboración es obligatoria en muchos contextos escolares, como un documento de gran volumen, de elaboración complicada y compilador de una serie de datos escasamente útiles a los cuales los enseñantes solemos darles un valor puramente administrativo y formal.

Esta valoración está justificada, sobre todo, cuando, desde las autoridades educativas, se manifiestan conductas que refuerzan ese carácter burocrático y, sobre todo, cuando se proporcionan pautas confusas para su elaboración.

Son conocidos por todos nosotros los requerimientos de memorias anuales de centro que solicitan informaciones nada pertinentes. Así, mezclan la solicitud de las estadísticas de los alumnos aprobados o suspendidos, datos puramente numéricos, sin considerar el contexto del que proceden, junto con la demanda de los metros cuadrados que tienen las dependencias escolares o información sobre los criterios que se han utilizado para asignar a los profesores y profesoras a un determinado grupo-clase. Se

trata de guías para la elaboración de memorias que solicitan una miscelánea de datos variopintos: la definición institucional, ¡otra vez!; los criterios de promoción del alumnado, ¿no quedamos que deberían figurar en el proyecto curricular?; las titulaciones académicas del profesorado y sus especializaciones, etc. Se diría que la memoria es un arca de Noé, en la que todo tiene cabida y un pretexto para obtener informaciones de los establecimientos escolares que debieron indagarse mediante otros procedimientos y en otros momentos más oportunos.

Este embrollo de requerimientos y de informaciones, y la reiteración en la demanda de algunos datos desde instancias diversas, suele generar incredulidad y desconfianza en el propio instrumento y, asimismo, cierta ligereza a la hora de elaborarlo. Pero, sobre todo, esta incredulidad y desconfianza se acrecienta al comprobar que rara vez la memoria es revisada por las instancias que la reclaman y, mucho menos, valorada formativamente. De esta manera no se produce la necesaria retroinformación que debería servir para mejorar las prácticas escolares.

La Memoria debería tener como referencia el Plan Anual. Si éste ha sido expresado mediante esquemas e instrumentos como el que presentábamos en el ejemplo, será relativamente fácil el seguimiento y control de las diversas etapas. Como consecuencia de utilizar este tipo de herramientas de planificación y control, se favorece el que la Memoria se elabore día a día, durante el curso escolar. Es decir, revisar y analizar las prácticas escolares no es una tarea que se posterga para el final de curso (entonces, ya no hay ocasión para modificar ni mejorar nada), sino que se trata de concebir la memoria con una finalidad formativa, como una herramienta que pone el énfasis en los procesos y no únicamente en plasmar el inventario de los resultados.

En cuanto a su contenido final, la Memoria podría recoger informaciones en tres niveles de profundización:

- *Nivel A.* Descripción sucinta de los procesos y enumeración de las realizaciones y logros específicos en función de lo que estaba previsto en el Plan Anual y, también, descripción y enumeración de las realizaciones y logros no previstos.

- *Nivel B.* Incluye el nivel A y, además, la evaluación, los porqués de los resultados obtenidos. También recogerá las sugerencias para la elaboración del Plan Anual del curso siguiente: qué objetivos conviene reiterar o descartar, sobre qué propósitos hay que profundizar, etc.

• *Nivel C.* Incluiría los dos anteriores y, además, los anexos documentales justificativos de las prácticas, actividades y logros relevantes llevados a cabo. Por ejemplo, si durante el curso se elaboró en el centro un nuevo reglamento de régimen interno o unos acuerdos institucionales para guiar los procesos de evaluación de los alumnos, ambos documentos podrían añadirse a la memoria a modo de anexos.

La coherencia entre las directrices institucionales

En el contenido de la quinta parte de este libro pueden verse algunos ejemplos de cómo se relacionan los diferentes instrumentos que hemos venido comentando. En esa parte del texto se sugieren algunos ejemplos en los que se observa la afinidad entre los acuerdos más generales, y propios del PEC, de los planes específicos, o el contenido del reglamento o las decisiones más particulares e idiosincrásicas, como son las planificaciones propias de cada profesor en cada aula, pensadas expresamente para sus alumnos concretos.

Mediante esos ejemplos tratamos de sugerir una pauta para el análisis que considera el criterio de coherencia para relacionar las decisiones que van tomándose en las diversas instancias (centro, ciclo, aula), órganos (Consejo Escolar, claustro...) y respecto a las diversas áreas de actividad (ámbitos curricular, administrativo, de gobierno institucional, de los servicios, del sistema relacional). No pretendemos aconsejar que se sigan procesos deductivos únicamente a la hora de construir los acuerdos. En la práctica, los procesos de construcción de acuerdos y de los instrumentos para recogerlos no son nunca puramente deductivos ni inductivos; es decir, partiendo de considerar las prácticas cotidianas, inferir los acuerdos o principios generales. Se trata de un proceso concurrente en el que son observables itinerarios inductivos e inductivos indistintamente.

Referencias bibliográficas

ANTÚNEZ, S. (1987): *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona. Graó. Edición revisada, ampliada y aumentada en 1998 (Graó).

ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. ICE/Horsori.

GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (1991): *La programació general del centre de caràcter anual*. Barcelona. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Segunda parte: El Centro Escolar y el nuevo modelo curricular*

* Artur Parcerisa ha marcado las líneas directrices de este capítulo.

¿Qué es eso del currículum?

A partir del marco propuesto en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el equipo de educadores podrá abordar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC), donde se recogerán, se profundizarán y se completarán los aspectos curriculares a los que se hacía referencia en el PEC, tomando a su vez como punto de partida los diseños curriculares base elaborados por la Administración. Antes de tratar sobre el PCC, nos referiremos a las características principales del presente modelo curricular, ya que este modelo supone una concepción novedosa en cuestiones de fondo (también, consecuentemente, en aspectos formales).

El término currículum es bastante nuevo en nuestra tradición pedagógica, aunque se trata de un concepto ya consolidado en el ámbito anglosajón. Como pasa a menudo con los términos pedagógicos, no todos los profesionales entienden su significado de la misma manera.

Para algunos didactas, el currículum es el conjunto de conocimientos que hay que transmitir al alumnado. Esta concepción parte de la base de que los conocimientos son algo permanente y esencial que la escuela debe transmitir mediante las disciplinas (historia, geografía, arte, física, química, etc.). Se valora, sobre todo, el concimiento en función del cual actúan alumnos y profesores, y se llega a mitificar la ciencia y la cientificidad.

Para otros, el currículum se entiende, básicamente, como una especificación de los resultados que se pretenden conseguir mediante el proceso educativo. Se considera el currículum com una formulación de objetivos de aprendizaje expresados en forma de comportamientos específicos que el alumno tendrá que alcanzar. Se trata de una perspectiva tecnológica donde lo que importa es el producto final, el comportamiento a manifestar. Los medios estarán en función directa de esos resultados comportamentales que se pretenden.

Una concepción muy diferente es la que considera que currículum es todo aquello que los alumnos aprenden realmente en la escuela. Hasta se incluyen aquellos aprendizajes que se producen sin intencionalidad por parte del docente, lo que desde otras perspectivas se ha llamado «currículum oculto»: aprendizajes por imitación del profesor, aprendizajes por las interacciones sociales en el seno del grupo clase, etc.

Aún encontraríamos otras maneras de entender el currículum, cada una de las cuales responde, a su vez, a una determinada idea de lo que es la enseñanza escolar.

La concepción de currículum que sirve de modelo para la elaboración de los diseños curriculares base (DCB) de la actual Reforma del Sistema Educativo por parte de la Administración es aquella que concibe el *currículum como una especificación de las intencionalidades educativas y del plan o los planes de acción para conseguirlas.* El currículum explicita las intenciones y el plan de instrucción a partir del cual se realizarán las actividades escolares. Estas actividades «responden a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes *en* el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no se producirán en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, que se pongan en marcha actividades de enseñanza especialmente pensadas con este fin.Son, pues, actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado» (Coll, 1987: 30).

En esta concepción prima de manera especial el criterio de que el currículum ha de servir realmente al profesor como ayuda en su tarea. En este sentido el currículum debe situarse en un punto justo entre la teoría y la práctica, partiendo de la primera pero contextualizándose en la segunda y suministrando al profesor herramientas útiles.

Para clarificar más la concepción curricular de la Reforma del Sistema Educativo, puede ser útil reseñar cuáles son sus *componentes curriculares*:

- En primer lugar, el currículum ha de referirse a *lo que hay que enseñar.* Dentro de este componente se incluyen los contenidos y los objetivos, aunque éstos últimos responderían con más propiedad a la cuestión de *para qué hay que enseñar.*

Los contenidos deben entenderse en un sentido amplio que incluye hechos, conceptos, sistemas conceptuales, procedimientos o habilidades, actitudes, valores, etc.

Por otro lado, los objetivos no deben entenderse como relacionados con comportamientos específicos observables (al menos no exclusivamente), sino como una concepción más amplia, referida a los procesos de crecimiento personal que se pretende favorecer mediante la enseñanza.

- El currículum ha de referirse, también, a *cuándo hay que enseñar*, es decir, a cómo ordenar y secuenciar los contenidos y los objetivos. Este componente incluirá los criterios de ordenación y secuenciación y sus consecuencias: qué contenidos se tratarán primero, cuáles a continuación, qué contenidos englobarán a otros, etc.

• También hay que incluir en el currículum la referencia a *cómo hay que enseñar.* Una vez clarificado lo que se tiene que enseñar y cuándo (los contenidos especificados, ordenados y secuenciados), habrá que referirse a cómo hacerlo para facilitar al máximo el logro de los objetivos.

• El currículum, asimismo, ha de referirse a la cuestión de la evaluación y, en concreto, a *qué hay que evaluar, cómo y cuándo.*

Los componentes del currículum son los elementos fundamentales que siempre han de estar presentes, y desde luego no deben considerarse como componentes independientes, por el contrario, se trata de elementos interdependientes que se influyen mutuamente.

¿Currículum abierto o currículum cerrado?

La dimensión curricular es una de las más importantes en un proceso de cambio o de reforma educativa que realmente se quiera conseguir en profundidad. En el currículum se encuentran, explícita o implícitamente, los principios del Sistema Educativo. Y es también el currículum una de las guías y orientaciones más importantes para la tarea del profesor.

El currículum cumple varias funciones, a veces no fácilmente compaginables: orientativa, prescriptiva, de control social... Según cómo se entienda cada una de estas funciones estaremos hablando de una concepción más abierta o más cerrada del currículum. La primera concepción será aquella que deje un margen amplio (más amplio cuanto más abierto) al profesor para concretar sus actuaciones.

En un currículum cerrado, por el contrario, las posibilidades de innovación y concreción del profesor son muy limitadas, y, en definitiva, éste se concibe más como un técnico que como un verdadero profesional con poder de decisión sobre su tarea. En un currículum cerrado, la Administración prescribe con detalle los objetivos, los contenidos, los métodos, los materiales didácticos, etc. que han de utilizar los profesores.

Un currículum abierto o flexible permite que sea el centro escolar y los profesores los que «lo cierren», los que lo concreten, adecuándolo al contexto educativo propio y específico.

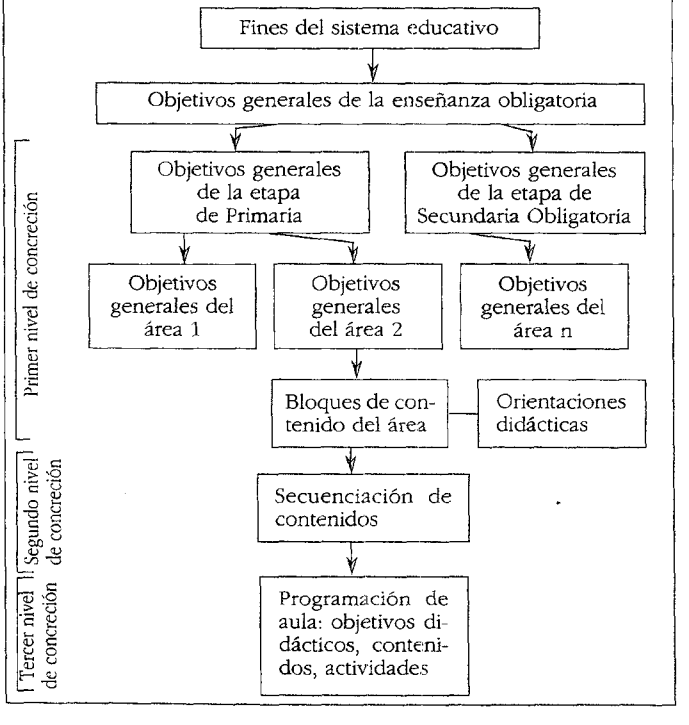
El modelo curricular de la actual reforma del Sistema Educativo opta por compaginar las ventajas pedagógicas del currículum

abierto con el margen suficiente para que realmente sea útil a los profesores como instrumento de programación, y, al mismo tiempo, contempla unos aprendizajes mínimos para el conjunto de la población escolar que se encuentre en el periodo de la enseñanza básica.

Los niveles de concreción del currículum

El planteamiento curricular del nuevo modelo se articula en tres niveles, cada uno de los cuales desarrolla el anterior.

ESQUEMA DE LOS NIVELES DE CONCRECION DEL CURRICULUM DE LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO



El **primer nivel de concreción** del currículum, el más general de los tres que se prevén, parte del marco legal básico (Constitución y leyes orgánicas), así como también de las finalidades del Sistema Educativo y, más concretamente, de los objetivos generales de la enseñanza obligatoria.

Este primer nivel incluye los objetivos generales de cada etapa y los objetivos generales de cada área a nivel de etapa. También se incluyen los bloques.

El primer nivel de concreción constituye el Diseño Curricular Base y es de carácter prescriptivo. Este Diseño Curricular es decidido por la Administración educativa (el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas, respectivamente, para sus zonas de competencia). Los diseños curriculares de las administraciones (o DCB) toman como punto de partida los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas para cada Etapa. Por lo tanto, la prescripción hace referencia a los objetivos generales y a los bloques de contenido, (grupos amplios de contenido) todos ellos referidos al conjunto de la etapa. De todas maneras, la correspondiente Administración con competencias educativas podría ampliar su prescripción al segundo nivel de concreción estableciendo unos objetivos referenciales para cada ciclo.

Por otra parte, debe señalarse que los decretos que establecen las enseñanzas mínimas para cada etapa incluyen unos criterios de evaluación, de carácter general.

EJEMPLO DE PRIMER NIVEL DE CONCRECION
(Extraído del *Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria* y del Decreto de enseñanzas mínimas del Ministerio de Educación y Ciencia, decretos citados)

- *Objetivos generales de la etapa de Secundaria Obligatoria*

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social, y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

- *Objetivos generales del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*

1. Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
6. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

- *Contenidos.*

1. SOCIEDAD Y TERRITORIO

Conceptos

1. Iniciación a los métodos geográficos
   . Percepción y representación del espacio. Técnicas y sistemas de representación espacial.
   . Las fuentes de información geográfica y su utilización.

2. El medio ambiente y su conservación.
   . Rasgos fundamentales del marco físico de la Tierra.
   . Principales medios naturales en España como resultado de las interacciones entre clima, relieve, aguas y vegetación.
   . Los paisajes geográficos como resultado de la interacción entre los seres humanos y el medio, problemas de degradación de éste y políticas correctoras.

3. La población y los recursos
   . Conceptos básicos de demografía. Tendencias y problemas demográficos en España.

4. ...

- *Procedimientos*

1. Obtención, selección y registro de información relevante sirviéndose de distintos medios y fuentes de información (incluido el trabajo de campo).
2. Lectura e interpretación de fotografías aéreas, planos y mapas de distintas características y escalas: elaboración de croquis y mapas temáticos a partir de informaciones obtenidas por distintos medios (observación directa, datos estadísticos, bases de datos, etc.).
3. Lectura e interpretación de gráficos y diagramas de distinto tipo, y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos.
4. ...

- *Actitudes*

1. Curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes de muy distinto tipo y valoración de su diversidad como una riqueza a la vez natural y cultural que es necesario preservar.
2. Toma de conciencia de los grandes problemas y riesgos que la acción humana provoca en el medio ambiente y los recursos naturales del planeta, y disposición favorable para su conservación y defensa.
3. Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos delplaneta, y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.

4. LA VIDA MORAL Y LA REFLEXION ETICA

Conceptos

1. La génesis de los valores morales: su historicidad y universalidad.
2. Autonomía y heteronomía moral.
3. Principales teorías éticas.
4. Principales problemas morales de nuestro tiempo (violencia social, consumismo, marginalidad y discrimina ción...).
5. Algunos proyectos éticos contemporáneos (derechos humanos, pacifismo, feminismo, ecologismo...).
6. ...

Procedimientos

1. Análisis y solución de dilemas morales.
2. Búsqueda y análisis crítico de informaciones diversas sobre problemas morales de nuestro tiempo.
3. ...

Actitudes

1. Valoración de la dimensión ética del ser humano.
2. Respeto por las opciones éticas de cada persona.
3. ...

El **segundo nivel de concreción** del currículum incluye el análisis y la secuencia de los bloques de contenidos. Este nivel responde al segundo componente del currículum, a cuándo hay que enseñar. Aunque la Administración proporcionará ejemplos de secuencias, corresponderá a los centros decidir la secuencia específica adaptada a su contexto.

EJEMPLO DE SEGUNDO NIVEL DE CONCRECION

Primer nivel de concreción	Segundo nivel de concreción
1. SOCIEDAD Y TERRITORIO	
CONCEPTOS	
1. Iniciación a los métodos geográficos .Percepción y representación del espacio. Técnicas y sistemas de representación espacial.	1.1. Plano y mapa. 1.2. Escala. 1.3. Latitud y longitud 1.4. ...
2. El medio ambiente y su conservación . Rasgos fundamentales del marco físico de la Tierra.	2.1. Componentes del medio físico. 2.2. Zonas de la Tierra. 2.3. Exploración de la Tierra. 2.4. ...

PROCEDIMIENTOS

1. Obtención, selección y registro de información relevante sirviéndose de distintos medios y fuentes de información (incluido el trabajo de campo)	1.1. Observación directa 1.2. Encuestas y cuestionarios 1.3. Entrevistas 1.4. Manejo de datos estadísticos 1.5. ...
2. Lectura e interpretación de fotografías aéreas, planos y mapas de distintas características y escalas: elaboración de croquis y mapas temáticos a partir de informaciones obtenidas por distintos medios (observación directa, datos estadísticos, bases de datos, etc.)	2.1. Lectura de planos a gran escala. 2.2. Confección de planos a gran escala. 2.3. Escala gráfica y numérica. 2.4. Representación del relieve. 2.5. ...

ACTITUDES

1. Curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes de muy distinto tipo, y valoración de su diversidad como una riqueza a la vez natural y cultural que es necesario preservar	1.1. Curiosidad por conocer 1.2. Valoración positiva de la diversidad de territorios y de paisajes. 1.3. Respeto del patrimonio del presente y del pasado 1.4. ...
2. Toma de conciencia de los grandes problemas y riesgos que la acción humana provoca en el medio ambiente y los recursos naturales del planeta, y disposición favorable para su conservación y defensa.	2.1. Respeto del medio ambiente. 2.2. Solidaridad. 2.3. Cooperación. 2.4. Disposición para defender el medio natural. 2.5. ...

El **tercer nivel de concreción** incluye dos fases:
- Planificación del equipo de ciclo o de departamento.
- Planificación de cada profesor respecto a su grupo clase.

Hay que tener presente que la planificació de ciclo o de departamento se puede dividir en cursos escolares, pero no necesariamente siempre ha de ser así. La programación de este tercer nivel de concreción curricular puede, por ejemplo, realizarse en unidades de programación trimestral o programando un sistema doble de grupo natural, agrupamientos flexibles, o planificando actividades colectivas y actividades individualizadas de duración distinta o programando asignaturas optativas con una duración inferior a un curso académico, etc.

EJEMPLO DE TERCER NIVEL DE CONCRECION
(muy simplificado)
6º de Primaria.

- Contenidos
(Referidos al contenido procedimental 2.1.)

I) Orientación de un plano
II) Orientación respecto a los puntos cardinales
III) Desplazamiento siguiendo un plano a gran escala.
IV) ...

- Objetivos didácticos

a) Orientar un plano a gran escala utilizando los puntos cardinales.
b) Desplazarse entre dos puntos, con la ayuda de un plano, orientándose con los puntos cardinales.
c) ...

- Actividades

Excursión al campo. Una vez llegados al lugar X, unos grupos constituidos previamente han de llegar al lugar Y (que ellos desconocen) siguiendo las instrucciones contenidas en un sobre. Para encontrar el camino se deberán valer de un plano.

En definitiva, el grado de apertura del currículum vendrá condicionado según quién aplique cada uno de los niveles de concreción: Administración o el centro escolar / profesorado.

La elaboración del currículum a partir de la epistemología, la pedagogía, la sociología y la psicología

Para elaborar el currículum, es decir, para decidir qué enseñar, cuándo y cómo, y también qué evaluar, cómo y cuándo, se puede partir de varias fuentes o perspectivas: la epistemológica, la pedagógica, la sociológica y la psicológica. La función o la relevancia que demos a cada una de las fuentes estará en función de nuestro concepto de educación, del ámbito o nivel de enseñanza a que nos referimos y a otras consideraciones. Está claro que estas fuentes no son excluyentes y que hay que tenerlas todas en consideración.

El currículum a partir de la epistemología o fuente disciplinar

Si partimos básicamente de cada disciplina (Matemática, Historia, Música, etc.), deberán ser los especialistas respectivos los que tendrán que decir cuáles son los conocimientos esenciales y cuáles los secundarios, cuál es la estructura lógica de estos conocimientos y qué relaciones se dan entre ellos. Así, por ejemplo, el matemático nos orientará sobre cómo secuenciar los conocimientos propios de su disciplina: qué hay que trabajar primero y qué después, y estableciendo las relaciones. La fuente epistemológica o disciplinar ha sido tradicionalmente la fuente más influyente en la elaboración del currículum.

El currículum a partir de la práctica pedagógica

Es evidente que en el momento de elaborar el currículum la experiencia proporcionada por la práctica pedagógica constituye una información muy importante sobre aquellas aplicaciones didácticas que han tenido éxito y aquéllas que no lo han tenido. Esta información nos permite ir modificando el currículum y adaptarlo al contexto concreto en que se ha de aplicar. Está claro, por ejemplo, que en la práctica pedagógica de un centro escolar acostumbrado a trabajar básicamente a partir del libro de texto no sería lógico plantear de pronto pasar a trabajar exclusivamente con materiales curriculares elaborados por los propios profesores.

El currículum a partir de la sociología o la socioantropología

La fuente sociológica o socioantropológica ha de ser una de las fundamentales, puesto que es la que nos ayuda a establecer cuáles son los contenidos que el alumno ha de asimilar para poder convertirse en un miembro activo de la sociedad cuando sea adulto. Pero la fuente sociológica, que debe encontrarse en la base de cualquier planteamiento educacional, nos orienta también sobre otras cuestiones tales como, por ejemplo, de qué manera hay que elaborar el currículum para que no se produzca una ruptura o una disociación entre las actividades escolares y las extraescolares.

El análisis sociológico se torna fundamental, porque la enseñanza no puede limitarse a una cuestión técnica, sino que implica una reflexión más amplia, de fondo, sobre el concepto de educación, de enseñanza escolar y sobre el papel de ésta en el seno de la sociedad. La manera como entendamos el conocimiento escolar condicionará decisivamente nuestra tarea como profesores.

En este sentido, nos parece interesante el planteamiento de A. Pérez (Pérez y Gimeno, 1983: 323–325) por el cual el objeto fundamental de la instrucción escolar tiene que ser la reconstrucción del conocimiento del alumno. El autor distingue entre tres tipos de conocimientos: el científico, el vulgar y el académico.

Los niños, los nuevos miembros de la comunidad, deben aprender una serie de conocimientos (lingüísticos, filosóficos, tradicionales, técnicos, etc.) a fin de poder comprender su entorno y adaptarse a él críticamente. Todos los niños, de manera espontánea e informal, van asimilando conocimientos y desarrollando conductas adaptadas, en un grado más o menos elevado, al contexto que encuentran. Cada niño y cada niña van enriqueciendo sus conocimientos con nuevos datos que organizan en su memoria a la vez que desarrollan estrategias específicas de percepción, de investigación y de asociación cognitiva de conocimientos. Pero este esfuerzo está sometido a muchos errores y deformaciones, por lo cual a menudo no queda reflejado el funcionamiento real del medio ni se forman estrategias eficaces de investigación. Lo que se desarrolla a menudo, como resultado de esa relación espontánea del niño con aquello que le rodea (naturaleza, instituciones, productos humanos, etc.) es un conocimiento vulgar, empírico, que no va más allà del aspecto superficial, de las apariencias; se trata de un conocimiento deformado de la realidad.

La escuela ha de tomar como referencia el conocimiento científico, pero de la misma manera que los científicos han tenido

que romper con sus conocimientos vulgares, el niño también debe hacerlo; tiene que llevar a cabo un aprendizaje lógico, sistematizado, tiene que cuestionarse sus creencias previas y tiene que desarrollar mecanismos de investigación racional. Pero esta ruptura no es fácil, por lo cual es imprescindible establecer un puente que una el conocimiento vulgar (el punto de partida de cada niño) con el conocimiento científico (el referente final). Este puente es lo que se ha denominado conocimiento académico, al que el alumno ha de acceder rompiendo con el conocimiento vulgar y reconstruyendo de nuevo ese conocimiento.

Detrás del enfoque curricular de la Reforma del Sistema Educativo hay, sin embargo, una concepción más amplia de lo que tiene que ser la educación escolar, tal y como se ha comentado en la introducción del libro. Esta concepción gira en torno de la formación integral, la cual se plantea en términos de capacidades que se deben conseguir y de aprendizajes funcionales. No se limita, por lo tanto, a los conocimientos, sino que en su aplicación se opta por una visión más amplia del concepto de contenido escolar a fin de que esos contenidos hagan referencia a todos los ámbitos de la persona (cognoscitivo, afectivo–social y psicomotor). Sería bueno poder ampliar la concepción de reconstrucción a partir del conocimiento vulgar con la concepción de formación integral.

Currículum y contenidos: qué debe enseñar el centro escolar

En relación a la fuente sociológica del currículum, se plantea la cuestión de qué tipo de contenidos hay que enseñar. Tradicionalmente han primado de manera absolutamente prioritaria los hechos y los conceptos, de manera que cuando se habla de contenido escolar a menudo solamente se refiere al ámbito conceptual. Por otro lado, no es nueva la reflexión sobre la importancia de *enseñar habilidades y técnicas de trabajo*, es decir, sobre la importancia de los procedimientos. Se ha dicho alguna vez que más que intentar que los alumnos se conviertan en pequeñas enciclopedias (con muchos conocimientos factuales y conceptuales), quizás sería mejor que les enseñásemos a saber buscar la información que necesiten en un momento dado mediante, entre otras fuentes, la consulta de enciclopedias.

Si bien, pues, los ámbitos conceptual y procedimental se consideran hoy en día teóricamente muy relevantes, lo que se necesita es ser verdaderamente conscientes y consecuentes con la opción que tomamos, lo cual quiere decir, pongamos por caso, que

en el momento de evaluar el rendimiento de un alumno tendremos que evaluar los dos tipos de contenidos, y, en según qué edades, habrá que dar más valor a los procedimientos que a los conceptos. Pensemos, por ejemplo, en los problemas de escolaridad y de integración sociocultural que se pueden producir por no haber alcanzado un buen nivel en los aprendizajes instrumentales (procedimentales) de lectura, escritura y cálculo en los primeros grados de la enseñanza básica.

Aún hay otro tipo de contenidos: *los valores, las normas y las actitudes.* La importancia del ámbito actitudinal ya se manifestaba en la Ley de Educación del año 1970, pero a la hora de la verdad se quedó en poco más que en papel mojado (como muchas otras cosas de aquella Ley, por desgracia). En una concepción de formación integral no sólo no podemos dejar de lado las actitudes, sino que éstas han de ocupar un lugar destacado en nuestras planificaciones y en el trabajo interactivo en el aula. Olvidarlo, cuando nos ponemos a programar o en nuestra tarea diaria en la clase, no es otra cosa que esconder la cabeza bajo el ala.

Así pues, la concepción amplia del término contenido es una de las aportaciones importantes de los nuevos planteamientos curriculares. Los contenidos se clasifican en tres grandes ámbitos:

- Hechos, conceptos y sistemas conceptuales

Se incluyen aquí:

- *Hechos*: datos, realidades fácilmente asimilables (los nombres de los ríos de España o la fecha de un acontecimiento histórico).
- Conceptos (y sistemas conceptuales): conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los *conceptos* conllevan un grado de abstracción. Son contenidos de este tipo, por ejemplo, la ley de la gravedad o el feudalismo.

- Procedimientos

Los procedimientos incluyen las habilidades, las técnicas, las estrategias y las destrezas. Un *procedimiento* es un conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo. Son procedimientos, por ejemplo, la elaboración de gráficos, la investigación bibliográfica, la lectura, el dibujo, etc.

Podemos distinguir dos grandes tipos de procedimientos según su adscripción o no a un área en concreto:

- Procedimientos generales que se pueden aprender en diferentes áreas, como por ejemplo la presentación formal de los trabajos.

- Procedimientos específicos de áreas del currículum o de bloques de contenidos concretos, como por ejemplo la confección de planos.

• Valores, normas y actitudes

Los *valores* (que son creencias individuales sobre lo que se considera deseable, principios normativos de conducta que provocan determinadas actitudes) constituyen contenidos problemáticos tanto por su didáctica (cuándo se han de enseñar, cómo hay que evaluarlos) como por su definición, ya que constituyen el componente más claramente ideológico de la enseñanza.

Las *normas*, en su caso, son las pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados.

Las *actitudes* deben entenderse como una disposición interna a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, una creencia, etc. y que tienden a mantener determinados comportamientos ante diferentes situaciones, como por ejemplo el respeto a la naturaleza, la actitud dialogante hacia los demás, el respeto y el cuidado del material de trabajo, el interés por conocer, etc.

Lo cierto es, sin embargo, que se puede llegar a un consenso sobre determinados valores, tales como: el respeto a los demás, la responsabilidad y la cooperación; lo que I. Gómez y T. Mauri (1986: 44) denominan «valores democráticos». Pero incluso los valores comúnmente aceptados admiten varias lecturas, por lo cual es preciso que el centro escolar los defina y los explicite claramente, al igual que las actitudes, y que, posteriormente, los programe (tal y como programa los conceptos y los procedimientos) a fin de garantizar una rigurosidad que favorezca su aprendizaje.

El currículum a partir de la psicología

Así como la fuente sociológica se vuelve fundamental a la hora de concebir el currículum, y las fuentes epistemológica y pedagógica constituyen unos referentes imprescindibles, la fuente psicológica nos proporciona, también, una información sustancial. Los conocimientos que nos aporta sobre cómo se produce el aprendizaje y sobre cuáles son los requisitos que lo favorecen se tornan fundamentales en el momento de plantearnos la concreción de la intervención didáctica, y en concreto en el momento de plantearnos el currículum.

Las aportaciones de la psicología educativa nos proporcionan sólidas herramientas para orientar nuestra planificación didáctica. Precisamente por esta ligazón entre la psicología y la pedagogía

(del todo evidente en el modelo curricular de la actual reforma del Sistema Educativo), preferimos hablar de la importancia de las bases psicopedagógicas, utilizando este término porque esas bases nos orientan tanto sobre cómo se produce el aprendizaje (campo de la psicología) como sobre los criterios que han de guiar la actuación o la intervención del enseñante (campo específicamente pedagógico y, más concretamente, didáctico).

Las bases psicopedagógicas del currículum

El modelo curricular de la Reforma se sustenta en una *concepción constructivista* del aprendizaje escolar y de la intervención del profesor. Esta concepción recoge gran parte de las aportaciones más actuales en el campo de la psicología educativa, superando anteriores esquemas que aparecen demasiado simplificados y reduccionistas. El constructivismo no pretende ser una nueva teoría, sino una visión de conjunto que permite acceder a un estudio crítico de los conocimientos actuales de la psicología de la educación; pero no es menos cierto que del constructivismo se pueden derivar importantes implicaciones en la práctica docente.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que no hay una teoría constructivista, sino varias teorías que comparten postulados constructivistas. Por lo que se refiere a la vertiente cognitiva del alumno (aunque el ámbito del constructivismo es más amplio, refiriéndose también a las vertientes afectiva, psicomotriz, etc.), nuestra concepción es que el esquema psicológico básico es el siguiente: equilibrio inicial – desequilibrio – reequilibrio posterior.

Toda persona se encuentra en una situación inicial con unos conocimientos determinados que explican el mundo que le rodea, conocimientos que pueden ser erróneos, parciales o incompletos, pero que en todo caso sirven para proporcionar al individuo una «seguridad cognitiva». A fin de que esa persona pueda alcanzar unos conocimientos nuevos, será imprescindible que sustituya, modifique o complete los que había adquirido previamente.

Todo aprendizaje significativo (en contraposición con el aprendizaje de memorización mecánica o repetitiva) implica un cambio, un pasar de un estado inicial a un estado cognitivo diferente, con nuevos conocimientos. Para que se produzca un aprendizaje significativo es imprescindible, pues, que se dé ese cambio. Pero para que ello sea posible, es preciso que el individuo pierda su equilibrio cognitivo inicial, dude de sus conocimientos previos, se dé cuenta de sus carencias y, en consecuencia, entre en un estado

cognitivo de desequilibrio. Pero para que se produzca el aprendizaje no basta con el desequilibrio, por el contrario, si el proceso se quedase ahí sólo serviría para provocar inseguridad y angustia. Es necesario que, posteriormente, se produzca una nueva situación de equilibrio, un reequilibrio, una nueva seguridad cognitiva gracias a la asimilación de los nuevos conocimientos.

Hemos hablado del proceso psicológico necesario para que se produzca un aprendizaje que denominamos significativo. Habrá que analizar detenidamente qué entendemos por significativo.

Se produce *aprendizaje significativo* cuando podemos atribuir un significado al nuevo contenido de aprendizaje. Cuando memorizamos una lista de datos que no hemos entendido previamente, estamos realizando un aprendizaje memorístico mecánico, pero no un aprendizaje significativo. Debemos tener presente que para que se dé aprendizaje significativo necesitamos llevar a cabo un proceso doble y simultáneo: por un lado, hemos de asimilar los contenidos nuevos a la nueva estructura cognitiva (hemos de integrarlos en lo que ya sabemos), y por otro lado, hemos de acomodarnos a los nuevos conocimientos (la estructura cognitiva previa se tendrá que reestructurar). Si el aprendizaje es mecánico, no se producirá este doble proceso, dado que probablemente no relacionaremos los nuevos contenidos con nuestros conocimientos previos.

El aprendizaje significativo supone que los esquemas de conocimiento que ya tiene el individuo se revisen, se modifiquen y se enriquezcan al establecerse nuevas conexiones y relaciones entre ellos.

Precisamente por ese proceso de reestructuración o de reconstrucción, la consecución de aprendizajes significativos proporciona la posibilidad de realizar otros, como si se tratase de una escalera que hay que ir subiendo, escalón a escalón, o, aún mejor, de un rompecabezas (interminable) que se va construyendo constantemente.

El término «aprendizaje significativo» tiene su origen en Ausubel, quien considera que este aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido que se ha de aprender y aquello que se encuentra en la estructura cognitiva del sujeto. Solamente mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo contenido se puede realizar un aprendizaje significativo.

Un aprendizaje significativo es un *aprendizaje funcional*, funcional en el sentido de que los nuevos contenidos asimilados están disponibles para ser utilizados en el momento que sea necesario,

sea cuando sea ese momento. Es decir, un aprendizaje funcional es aquél que nos permite utilizar los conocimientos adquiridos para resolver problemas en contextos diferentes.

Hay que tener presente, también, que la significatividad del aprendizaje no se ha de entender como una cuestión de todo o nada, sino que se trata de un concepto que admite grados: es preciso que los aprendizajes sean siempre lo más significativos posible. El grado de significatividad dependerá del nivel de conexión de los nuevos contenidos con los conocimientos previos.

Como señalan C. Coll y I. Solé (1989):

«Los significados construidos por los alumnos son siempre incompletos, o, si se prefiere, perfeccionables, de tal manera que, a través de las reestructuraciones sucesivas que se producen en el transcurso de tantas otras situaciones de enseñanza y aprendizaje, estos significados se enriquecen y se complican progresivamente, con lo cual aumenta su valor explicativo y funcional.

[...]

«Normalmente, los alumnos construirán unos significados que sólo en parte corresponderán a los significados que pretende vehicular la enseñanza, y se necesitarán unos cuantos intentos sucesivos para que los dos conjuntos de significados se acerquen sustancialmente.»

Requisitos para la significatividad del aprendizaje

Para que el aprendizaje sea significativo, se deben cumplir los siguientes requisitos:

- *Significatividad lógica* del contenido

Los nuevos contenidos han de ser lógicos *per se* y estar organizados coherentemente con la lógica interna de la disciplina y del ámbito al que pertenecen, es decir, ser coherentes y estar relacionados con los demás contenidos de su ámbito de conocimiento. También la manera de presentar los contenidos ha de responder a una lógica.

- *Significatividad psicológica* del contenido

Se debe poder establecer conexión entre el contenido a trabajar y la estructura mental del alumno, es decir, sus conocimientos previos, su nivel de desarrollo y sus estrategias de aprendizaje.

El aspecto central de la significatividad psicológica es el vínculo o la conexión entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los

conocimientos previos que tiene el alumno. Para que esos nuevos contenidos tengan significatividad debe establecerse esa conexión. Este aspecto, como otros que seguidamente comentaremos, tienen unas connotaciones evidentes a la hora de plantearse la intervención didáctica. Si no partimos de los conocimientos previos de los alumnos (que por tanto tendremos que conocer), caemos en un riesgo muy grande de que los nuevos contenidos no sean asimilados y que, como es propio del aprendizaje memorístico mecánico o repetitivo, esos nuevos contenidos sean en gran parte (o en su totalidad) olvidados al cabo de un tiempo (normalmente, después de someterse a una prueba de evaluación).

El nivel de desarrollo del alumno (las capacidades según la edad) puede llegar a ser un buen instrumento de ayuda para determinar qué conocimientos son asimilables, pero en absoluto es un instrumento suficiente, dado que no sólo los alumnos son diferentes, incluso teniendo la misma edad, sino que la posibilidad de asimilar nuevos contenidos dependerá de los conocimientos concretos que cada alumno haya asimilado realmente con anterioridad.

Si antes de la concepción del aprendizaje significativo hablábamos de capacidad o madurez para realizar un determinado aprendizaje y lo hacíamos basándonos en el nivel de desarrollo evolutivo, ahora, aunque aceptemos la importancia de este componente, debemos prestar mucha atención a los conocimientos determinados por las experiencias previas de aprendizaje, entre las cuales tendremos en cuenta las experiencias escolares.

Cuando tengamos que plantear la enseñanza de nuevos contenidos, nos tendremos que mover en lo que, siguiendo a Vigotski, podemos denominar «zona de desarrollo próximo», es decir, el nuevo contenido deberá estar suficientemente cerca de los conocimientos previos pertinentes como para que se establezca la conexión significativa, pero, al mismo tiempo, no deberá estar tan próximo que casi no haya posibilidad de realizar un aprendizaje nuevo, puesto que si así fuese, se produciría una desmotivación en el alumno. Hay que partir de lo que él sabe, pero no para conformarse con eso, sino para hacerlo progresar, moviéndose en la zona de desarrollo próximo. Otra vez, pues, se insiste en la importancia de establecer mecanismos (evaluación inicial) para descubrir los conocimientos previos, y en la importancia de programar los nuevos contenidos en función de éstos.

• *Actividad mental* del alumno

La conexión del nuevo aprendizaje con los conocimientos

previos del alumno es indispensable, pero no es suficiente para que se produzca un aprendizaje significativo. Para que este aprendizaje conlleve el doble proceso de asimilación y acomodación, es preciso que el sujeto realice una actividad mental, que sea él quien realmente haga el esfuerzo de aprender. Si todo conocimiento significativo implica una reconstrucción (una nueva construcción) cognitiva, no puede ser otro que el propio alumno quien haga esa reconstrucción. El profesor no le puede substituir. Y precisamente en esta perspectiva se debe entender la enseñanza y el aprendizaje activo: como una actividad mental, aunque a veces puede ser recomendable que a la acción mental la acompañe la acción manipulativa, pero ésta no puede sustituir nunca a aquélla.

• *Actitud favorable del alumno*

Aprender significativamente requiere más esfuerzo que aprender mecánicamente. Es más cómodo, aunque no tan gratificante, asistir pasivamente a una conferencia o a una clase magistral que realizar un esfuerzo mental, activo, para aprender. Por lo tanto, el aprendizaje significativo requiere, también, una predisposición a aprender significativamente, a efectuar el esfuerzo mental que eso supone. De aquí la importancia de los aspectos motivacionales y de la atención a aspectos relacionales y afectivos que a menudo pueden dificultar esa predisposición o actitud favorable.

• *Memorización comprensiva*

Los requisitos anteriores facilitan una comprensión, pero para que el nuevo aprendizaje llegue a ser realmente significativo y funcional, se requiere aún otro requisito: que se integre en las redes memorísticas del individuo y que quede ahí guardado para cuando se requiera su uso. Por consiguiente, el nuevo aprendizaje se ha de memorizar, no mecánicamente sino a partir de la comprensión, pero se tiene que memorizar. Y esta memorización, que constituye uno de los componentes del desarrollo intelectual, a veces será muy sencilla, pero en otras ocasiones (en la memorización de determinados hechos, especialmente) requerirá un esfuerzo de repetición que será del todo imprescindible.

Todos estos requisitos condicionan la búsqueda de metodologías y técnicas didácticas, y no son fáciles de cumplir si no se modifican algunos de los planteamientos aún muy habituales en muchos centros escolares. En todo caso, exigen una reflexión a fondo sobre el sentido de la enseñanza escolar y su eficacia.

Los siguientes apartados de este libro, partiendo del Proyecto Educativo de Centro, pretenden ofrecer pautas para la elaboración de proyectos curriculares de centro y de programaciones de aula, y lo hacen atendiendo a esta perspectiva constructivista del aprendizaje y de la intervención didáctica, teniendo a la vez bien presentes las demás fuentes del currículum.

Queremos señalar, también, que el aprendizaje significativo requiere una intervención didáctica facilitadora de este aprendizaje y que, por lo tanto, adquieren mucha importancia la acción y la planificación del profesor. Así, la ayuda que tiene que proporcionar éste, a fin de que el alumno «reconstruya», si bien no puede sustituir esta tarea, que debe realizar el propio alumno, para que sea eficaz ha de estar ajustada al proceso de construcción, en los diferentes momentos por los que pasa ese proceso (éste también es el sentido de la zona de desarrollo próximo).

Podemos señalar algunos de los elementos que facilitan este ajuste:

- Partir de los conocimientos previos del alumno para llegar más lejos.
- Proporcionar estímulos positivos y motivar al alumno. Hay que tener presente que la motivación se puede entender, según Keller, como el producto del valor que se atribuye a una acción o a un conocimiento en función de las expectativas de éxito que se autoperciben en la futura acción. Esta motivación, aunque se debe entender como algo intrínseco, a menudo requerirá de una acción extrínseca al propio alumno que la facilite.
- Asegurar que el alumno sabe lo que hace y el porqué, que le encuentra un sentido.
- Utilizar la metodología didáctica que sea más adecuada a cada individuo, grupo o tipo de contenido, pues las metodologías no son buenas o malas por sí mismas, sino que su bondad depende de la elección realizada en cada caso.
- Evaluar constantemente, formativamente, el proceso, y, en función de los resultados de esta evaluación (también de la autoevaluación del alumno), modificar la ayuda pedagógica (tipo de intervención presencial del profesior, aspectos organizativos del aula, temporalización, actividades, etc.).

Referencias bibliográficas

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*,Barcelona. Laia.

COLL, C. y SOLE, I. (1989): «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 186, pp. 12–16.

GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal.

GOMEZ, I. y MAURI, T. (1986): «Valores, actitudes y normas», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 139, pp. 44–46.

Tercera parte: El Proyecto Curricular de Centro, el currículum en manos del profesional*

* Luis M. del Carmen y Antoni Zabala han marcado las líneas directrices de este capítulo.

Qué es el Proyecto Curricular de Centro (PCC)

El grado de apertura del currículum determinará hasta qué punto es necesario que cada centro escolar elabore su Proyecto Curricular; cuanto mayor sea la apertura, más esencial será disponer de este instrumento. De todas maneras, el PCC se tiene que entender como un documento muy conveniente siempre que nos planteemos la tarea escolar desde una perspectiva de formación integral y funcional y, por consiguiente, contextualizada y adaptada a la realidad específica que configura un centro escolar determinado.

Anteriormente ya se ha visto el lugar que debe ocupar el PCC, tanto en relación con el Proyecto Educativo y los demás instrumentos de gestión como con los diferentes niveles de concreción en que se ha planteado el currículum de la Reforma del Sistema Educativo.

Varias son las definiciones que se han hecho sobre el Proyecto Curricular de Centro (Coll, 1989; Del Carmen, y Zabala, 1988), pero si nos atenemos al papel que ha de cumplir y a sus funciones, lo podemos considerar como:

- el *instrumento* de que disponen los profesionales de la enseñanza de un centro
- para concretar el *conjunto de decisiones,* en relación a los diferentes componentes curriculares,
- que se han de *tomar colectivamente,*
- y que les son *propias*
- en el período de escolarización que se imparte
- a fin de *definir los medios y las características* de la intervención pedagógica del centro
- y dotarla de *coherencia* a lo largo de la enseñanza.

• El PCC es un *instrumento* en manos de los *profesionales* de un centro

Es el medio o *instrumento* que permite a los enseñantes insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, posibilitando que la tarea personal en un aula o grupo clase se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición ha sido protagonista.

Amplía el campo de intervención del educador, puesto que le permite participar en el establecimiento del marco educativo en que ha de situar su intervención concreta.

Posibilita vehicular las concepciones personales sobre cómo entiende la enseñanza y sobre el porqué de ésta, en un ámbito de discusión y análisis más amplio que el limitado a su grupo clase.

Permite favorecer y mejorar su trabajo individual, ya que puede garantizar la continuidad de su labor a lo largo de los diferentes niveles de la enseñanza.

• Conjunto de *decisiones* en relación con los diferentes componentes curriculares

Decisiones sobre qué se ha de enseñar y evaluar, cuándo y cómo. O sea:

- el establecimiento de los objetivos educativos y los contenidos de aprendizaje de las diferentes áreas en cada una de las etapas;
- la secuenciación de esos objetivos y contenidos a lo largo de los diferentes ciclos y niveles de la enseñanza;
- las opciones metodológicas; y
- los contenidos, los momentos y la manera de evaluar.

• Que se han de *tomar colectivamente*

El profesorado del centro, como equipo, ha de decidir sobre cada uno de estos componentes curriculares. Los diferentes puntos de vista y los diferentes ámbitos de decisión, los departamentos o seminarios, los ciclos o niveles y las especialidades han de estar al servicio de unas finalidades que son comunes. Los diferentes intereses y enfoques han de coincidir constructivamente en un proyecto que supere aquellas diferencias, de manera que se conviertan en elementos enriquecedores y no en factores paralizadores.

El marco de actuación en un nivel o en un área tiene sentido cuando se inserta en el proyecto de enseñanza global que lo justifica. Por consiguiente, éste debe corresponder a las decisiones que se han de tomar en relación con este proyecto global, competencia de todo el colectivo responsable de llevarlo a término.

• Conjunto de decisiones que son *propias del centro*

Es una toma de opción sobre los componentes curriculares, atendiendo a las demandas específicas del contexto en que se tiene que realizar la intervención pedagógica según las intenciones o finalidades educativas definidas en el Proyecto Educativo de Centro, teniendo en cuenta las prescripciones del Diseño Curricular Base.

Las opciones se determinan en relación a un contexto educativo que está conformado por las características socioculturales del ámbito de actuación del centro, sus posibilidades estructurales y el talante profesional del equipo docente.

Por lo tanto, las decisiones que se tomen tienen que responder y ser el medio para que, con aquello de que dispone el centro, se puedan alcanzar los fines educativos pretendidos, definidos en el Proyecto Educativo de Centro.

En ningún caso, pues, se trata de decisiones aleatorias, sino de opciones que dependen del conjunto de prescripciones normativas establecidas en el Diseño Curricular y que en su concreción son el resultado de la adaptación y el desarrollo de esas prescripciones a las finalidades específicas del centro, según las características profesionales del equipo docente.

- En el período de *escolarización* que se imparte

Las decisiones que se han de tomar han de abrazar todas las etapas y los grados del centro. Así pues, el PCC debe dar las pautas sobre qué se tiene que enseñar y evaluar, cuándo y cómo, en cada una de las etapas, ciclos y grados que se imparten en el centro escolar.

- A fin de *definir los medios y las características* de la intervención pedagógica del centro

Lo cual permite establecer la necesaria personalidad propia y diferencial del centro, dando respuesta a las demandas específicas de un colectivo de alumnos determinado y diferenciado. Esta respuesta es, a la vez, fruto de una concepción de la enseñanza definida por un equipo de enseñantes concreto.

Dado que no hay ningún centro que se dirija al mismo colectivo de alumnos, y que éstos tienen unas características propias y unas necesidades desiguales, las propuestas educativas han de ser valoradas según su capacidad para responder a la singularidad de los alumnos del centro.

El PCC específico de un centro se justifica, pues, por esta necesidad de dar respuesta a unas demandas concretas y singulares, pero también es el instrumento que traspasa la dimensión profesional del equipo de enseñantes, que tampoco es igual en ningún otro centro; centros que cuentan con unas concepciones, unas capacidades y unas habilidades determinadas que constituyen su patrimonio educativo.

• Y dotarla de *coherencia* a lo largo de la enseñanza.

El hecho de que la Administración haya optado por un modelo de currículum abierto en el momento de prescribir los currículums normativos hace que el campo de actuación de los centros sea mayor y que muchas de las decisiones que hasta ahora ya estaban tomadas queden en manos de los enseñantes. Al no haber establecido la Administración algunos niveles de concreción de los diferentes componentes curriculares, como son, entre otros, los contenidos que hay que tratar en cada uno de los diferentes niveles de la enseñanza, se hace necesario que los equipos docentes tomen las decisiones precisas. Conviene notar que no se trata de decisiones individuales, sino de posturas que se tienen que integrar en un conjunto articulado y coherente, y que de una manera progresiva y estructurada contemplen cada uno de los pasos que hay que dar para conducir al alumnado a lo largo de su recorrido por la enseñanza.

Las decisiones que han de tomar abarcan todos los ámbitos de la escuela, y es el PCC el medio que nos permite situarlas, posibilitando, así, dar sentido y coherencia a la actuación de los diferentes miembros del colectivo docente.

El Proyecto Curricular de Centro, un instrumento fundamental

El Proyecto Curricular de Centro en un sistema educativo que se declare abierto y que, por lo tanto, atribuya al enseñante las competencias educativas que conlleva el conocimiento del proceso de aprendizaje como una construcción o una reestructuración singular a partir de los conocimientos personales que se poseen, se convierte en un instrumento fundamental para la toma de decisiones, para la mejora de la calidad de la enseñanza, para la formación permanente y para la dotación al centro de un documento que ha de permitir registrar las decisiones y la evolución pedagógica de una escuela a lo largo de los años.

• El PCC, instrumento para la toma de decisiones

Como lo hemos descrito anteriormente, ésta es su función básica. El PCC es el instrumento dinámico que facilita al equipo docente de un centro las pautas para la planificación de los diferentes componentes curriculares en el transcurso del proyecto de enseñanza específico para el colectivo de alumnos a que se dirige.

• El PCC, instrumento para la mejora de la calidad de la enseñanza

Además de ser el instrumento de que se dota el centro a fin de garantizar la coherencia y el sentido de todas las actuaciones docentes, el PCC, al situarse en un nivel que relaciona el trabajo diario de las programaciones concretas de aula con la planificación a largo plazo y con unos objetivos más amplios, se convierte en una herramienta imprescindible para la reflexión y el análisis de la práctica educativa. La distancia en que se sitúan las decisiones que hay que tomar en el PCC facilita un nivel de reflexión y análisis que difícilmente se da de una manera permanente y organizada en las discusiones de claustro. Este nivel no se fija en los problemas concretos de aula, sino que los ubica en un marco más amplio que justifica las respuestas y les da sentido. No responde tanto a la pregunta concreta de *qué* se está haciendo como a la de *para qué* se hace. Esta dimensión en el análisis y la reflexión de la práctica educativa ha de facilitar pautas y criterios para ir resituando los proyectos escolares de acuerdo con la concepción global del equipo educativo y posibilitar la mejora en la calidad de la enseñanza que se imparte.

Por consiguiente, es el instrumento que, en manos del profesorado, tiene que permitir evaluar la conveniencia de los diferentes medios utilizados para la consecución de los objetivos establecidos, al explicitar las propuestas de intervención pedagógica concretándolas de tal manera que haga posible el análisis y el contraste entre la planificación, el proceso y los resultados, posibilitando a la vez la adaptación y la redefinición de las propuestas a las nuevas necesidades detectadas.

• El PCC, instrumento para la formación permanente

Que el nivel de reflexión y análisis de la práctica no sea el que se refiere al trabajo concreto de aula, pero sí, en cambio, a aquél que lo justifica y le da sentido (definición de objetivos educativos, caracterización de las áreas, secuenciación de contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, etc.), hace que todo el proceso de elaboración y de revisión de cada uno de los componentes del PCC se convierta en un inmejorable instrumento para la formación permanente del profesorado, tanto individual como colectivamente (Del Carmen, 1989). La explicitación de lo que se quiere llevar a cabo y el sistemático razonamiento de por qué se hace, el contraste entre diferentes opciones y puntos de vista, la necesidad de tomar decisiones en diferentes terrenos, ofrece un gran abanico de retos profesionales que obligan a la constante búsqueda y

ampliación de nuevos conocimientos. En una profesión que, a pesar de los esfuerzos realizados, todavía se encuentra en el abecé del conocimiento científico sobre cómo se aprende, y las técnicas didácticas están en constante evolución, las necesidades de formación permanente son incuestionables, y por esas mismas razones se hace patente la necesidad de que esa formación esté, en un porcentaje muy elevado, centrada en la práctica diaria. Pero la mejora de esa práctica, si partimos de la concepción constructivista del aprendizaje y, consecuentemente, de la intervención pedagógica, supone una adaptación y una revisión constante de los procesos singulares de enseñanza-aprendizaje, y únicamente se puede hacer si el análisis para el enriquecimiento se realiza no sólo a partir del conocimiento de nuevas técnicas y métodos, sino de la reflexión y el contraste entre éstas, la práctica y las razones que la justifican.

Al mismo tiempo, si la formación individual pasa por el trabajo concreto en el centro, la incidencia y la repercusión en éste es inmediata. La formación basada exclusivamente en cursos garantiza la formación individual, pero muchas veces se hace difícil que ello conlleve cambios reales en el conjunto del centro escolar. Si entendemos que la enseñanza no se puede limitar a una simple suma de diversas intervenciones educativas, sino que es el resultado de la acción, cuanto más coherente mejor, de un colectivo de enseñantes en relación a un proyecto educativo determinado, entenderemos que se hace necesario establecer marcos de formación permanente que potencien la mejora de la actuación docente a partir de su análisis, y en el cual participen todas las instancias que intervienen en la misma.

- El PCC, instrumento documental

El énfasis que hasta ahora hemos puesto en el carácter dinámico del PCC, valorando el proceso de elaboración en detrimento de la explicitación formal de las conclusiones adoptadas, ha sido no tanto por la importancia de ésta, que la tiene y es fundamental, como por el peligro que existe de entenderlo como documento formal sin ninguna incidencia real en el centro. El PCC es importante en tanto que manifiesta y explicita las intenciones de un colectivo de enseñantes, y le sirve de pauta y de marco definidor del trabajo concreto de cada día. Sin las decisiones que expresa, las diferentes actuaciones pierden el sentido y la coherencia necesaria del proyecto docente del centro. El PCC no ha de ser otro papel mojado con valor únicamente administrativo, sino la propuesta educativa y consciente del equipo de profesionales de un centro.

Al mismo tiempo, el PCC como documento cobra su importancia al convertirse, a lo largo de los años, en el registro de la historia educativa del centro, algo que justifica la línea y que puede conservarse, a veces, más allá de las personas concretas.

Los componentes del Proyecto Curricular de Centro

Como ya se ha dicho, el PCC debe dar respuesta, a partir de las propuestas curriculares de la Administración, a las preguntas de qué se ha de enseñar y evaluar en el ámbito de un centro, cuándo y cómo; o sea, que tiene que explicitar las propuestas de intervención educativa y, por tanto, definir las intenciones educativas del centro en cada uno de los niveles, así com también los medios metodológicos que han de permitir su consecución y, por consiguiente, los instrumentos y los sistemas para poder realizar el seguimiento y la evaluación del proceso educativo y de sus resultados.

Por lo tanto, los componentes del Proyecto Curricular de Centro serán (Del Carmen y Zabala, 1991):

¿QUE HAY QUE ENSEÑAR?

1.- *Objetivos generales del centro y de las etapas*
Contextualización de los objetivos generales de etapa del Diseño Curricular Base (DCB) en la realidad educativa del centro.

2.- *Objetivos generales y contenidos de las áreas*
Contextualización y adecuación de los objetivos generales y contenidos de las áreas del DCB en la realidad educativa del centro.

¿CUANDO HAY QUE ENSEÑAR?

3.- *Objetivos generales de área por ciclo*
Contextualización y adecuación por ciclos de los objetivos generales del área del DCB.

4.- *Secuenciación de los contenidos*
Secuenciación de los contenidos de cada área, con previsiones generales sobre su organización y temporalización.

¿CÓMO HAY QUE ENSEÑAR?

5.- *Opciones metodológicas*
Criterios y opciones básicas concretas de metodología didáctica para el tratamiento de todos o parte de los contenidos de cada área en los ciclos.

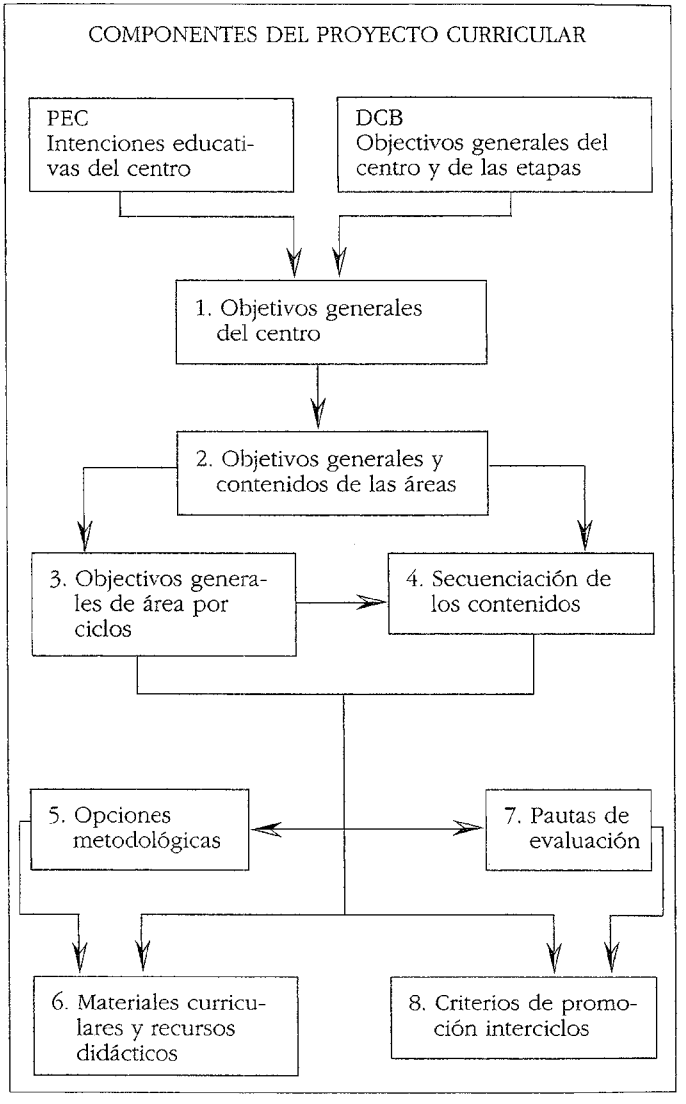
6.- *Materiales curriculares y recursos didácticos*
Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos básicos que se han de utilizar en las diferentes áreas de cada ciclo.

¿QUE HAY QUE EVALUAR, CUANDO Y COMO?

7.- *Pautas de evaluación*
Procedimientos de evaluación en las diferentes áreas del ciclo.

8.- *Criterios de promoción interciclos*
Criterios y procedimientos a utilizar para la promoción interciclos.

La descripción que efectuaremos a continuación, de cada uno de los componentes del PCC, y su ordenación obedecen a una racionalidad inherente a las características de sus elementos y a su función, lo cual hace que estén estrechamente relacionados, ya que entre ellos existe una dependencia directa. Esta dependencia aún es más patente entre los primeros componentes, los que nos indican qué hay que enseñar, y los otros, y esto es lógicamente así porque difícilmente podemos decidir sobre el cuándo y el cómo si no tenemos claro lo que hay que secuenciar y enseñar. Ahora bien, esta racionalidad no nos tiene que hacer pensar que el proceso y las estrategias para su elaboración deben seguir inexcusablemente un orden lógico. Así pues, al describir cada uno de los componentes se ha establecido las dependencias que tienen entre ellos y las características que idealmente tendrían que tener independientemente del grado de elaboración exigible y del proceso que hay que seguir. Grado y proceso que, como también veremos, están condicionados por los medios y apoyos de que puede disponer cada centro.


COMPONENTES DEL PROYECTO CURRICULAR
PEC
Intenciones educativas del centro
DCB
Objectivos generales del centro y de las etapas
1. Objetivos generales del centro
2. Objetivos generales y contenidos de las áreas
3. Objectivos generales de área por ciclos
4. Secuenciación de los contenidos
5. Opciones metodológicas
7. Pautas de evaluación
6. Materiales curriculares y recursos didácticos
8. Criterios de promoción interciclos

¿Qué hay que enseñar?

1.- Objetivos generales del centro y de las etapas. Contextualización de los objetivos generales de etapa del Db en la realidad educativa del centro

Es preciso que el centro explicite cuáles son las *intenciones educativas*, o sea, sus finalidades de enseñanza que permitan dar respuesta a las preguntas de ¿por qué hay que enseñar?, ¿qué hay que enseñar? y ¿para qué hay que enseñarlo? en un determinado centro, atendiendo a las características y a las necesidades específicas de su alumnado.

Es imposible realizar cualquier labor educativa reflexivamente si no se conocen las razones que la justifican. Cualquier decisión que se tome, por muy concreta que sea, tanto si se refiere a la pertinencia o no de un contenido de aprendizaje como de una actividad específica o de un tipo de organización, o de una pauta de evaluación, depende de la concepción que se tenga sobre la función que ha de cubrir la enseñanza en un contexto social determinado y, por consiguiente, de las finalidades educativas. Ello hace que sea imposible que todos los miembros del equipo docente conozcan y participen, en su nivel de responsabilidad decisoria, en la determinación de aquellos grandes rasgos que han de definir y justificar todas las actuaciones pedagógicas que hay que llevar a cabo para la consecución de aquellos objetivos. De alguna manera, los objetivos definidos son la «carta magna» de que se dota un colectivo para que sirva como referente fundamental para la toma de decisiones en cualquiera de los niveles de actuación, tanto en la planificación como en la ejecución y la evaluación de los diferentes procesos y campos de intervención educativa.

La concreción de estas intenciones educativas ha de ser el resultado de los rasgos de identidad, de los objetivos que se han definido en el Proyecto Educativo de Centro y de los objetivos normativos establecidos en el DCB. Así pues, el primer componente del PCC deberá ser aquél que defina los objetivos generales del centro, y que corresponderá a la contextualización y a las características del centro y de los objetivos generales de etapa del Diseño Curricular. Evidentemente, serán los objetivos generales de la etapa final del centro los que tendrán que generar los objetivos generales del centro, pero en aquellos centros que no abarquen toda la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, es imprescindible

que el claustro no se inhiba del conocimiento ni de la discusión de las intenciones educativas que presiden globalmente la enseñanza. Difícilmente se puede determinar aquello que es pertinente en la etapa de Educación Infantil o de Primaria, si no se tiene una visión clara sobre los últimos objetivos de la enseñanza obligatoria, puesto que estas intenciones finales, y no otras, son las únicas que nos pueden orientar sobre los objetivos de las diferentes etapas previas, per muy específicas que sean.

La discusión previa sobre el *tipo de ciudadano/a* que se quiere ayudar a formar, iniciada paralelamente al PEC, actúa, pues, de referente para establecer las finalidades educativas que han de presidir cada una de las etapas del centro. Para definirlas tendremos que partir de las prescripciones dadas por la Administración sobre lo que han de ser los objetivos generales de etapa para todo un territorio, y, a partir de éstas, realizar la contextualización con las características socioculturales del centro.

Por lo tanto, todo PCC deberá tener objetivos generales para cada una de las etapas que se imparten, y serán el resultado de la contextualización de los correspondientes objetivos del DCB con las características del centro, siendo los objetivos generales de la última etapa los que definirán los objetivos generales del centro.

Esta *contextualización* de los objetivos generales de etapa del DCB puede realizarse de diferentes maneras. La forma que ha de tener no es lo más importante. Lo que ha de primar es, en primer lugar, no traicionar los fundamentos ni los principios del DCB; en segundo lugar, són éstos los que se han de adaptar a las necesidades del centro, y no al revés, pero teniendo en cuenta que en ningún caso se puede prescindir ni rechazar ninguno de los objetivos del DCB; y en tercer lugar, lo que es más importante es la comprensión por parte del claustro y de los miembros del equipo del Consejo Escolar, lo cual supone que la manera en que se redacten debe responder a esta necesidad de ser comprendidos. Hemos de tener presente que lo que cuenta es la función que ha de cumplir y, por lo tanto, que los objetivos generales del centro y los de las etapas se puedan convertir en unos instrumentos comprensibles y operativos para todos, que sean vividos por todo el equipo docente, de manera que se conviertan en un referente constante a la hora de tomar decisiones.

Así pues, la concreción de esta contextualización de los objetivos del centro puede tomar diversas formas:

- Priorización

Aunque la ordenación de los objetivos generales de etapa del

DCB de la Administración no obedece a ningún criterio jerárquico y, por consiguiente, todos los objetivos definidos tienen el mismo valor, una de las formas de adecuarlos a las demandas específicas de un centro puede consistir en una reordenación que suponga una cierta priorización de unos objetivos sobre los demás. Esta reordenación debería ir acompañada de una orientación explicativa de los criterios que la justifican razonando las necesidades específicas del centro que la aconsejan.

• Agrupación

La definición de los objetivos y la manera en que se diferencian unos de otros se justifican por la necesidad de clarificar las intenciones educativas, pero todos obedecen a unos ejes directores que hacen que se complementen y se interrelacionen, lo cual permite que puedan agruparse de forma que sea posible una nueva redacción más apropiada a las necesidades y a las características del centro. Las agrupaciones conllevan a la vez reordenaciones y, por tanto, la facultad de enfatizar en un caso y de ampliar en el otro el marco interpretativo de cada uno de los objetivos.

• Incorporación

Añadir nuevos objetivos es una posibilidad que hay que contemplar, pero se ha de hacer con mucho cuidado. Hemos de tener en cuenta que es a partir de los objetivos y, en relación a ellos, del análisis epistemológico, sociológico y psicopedagógico que se desprenden y se determinan los contenidos de aprendizaje, tanto en su cantidad como en su calidad. La incorporación de nuevos objetivos habrá que hacerla cuando se vea que de ninguna manera aquellas ideas que el colectivo de enseñantes considera fundamentales y posibles de conseguir se traslucen en los objetivos existentes. En el caso de centros con una opción confesional determinada, es evidente la necesidad de incorporar objetivos nuevos que recojan la dimensión trascendente que proponen, o, en esos casos, quizás es mejor efectuar una nueva lectura de cada uno de los objetivos introduciendo esta concepción en cada uno.

• Explicitar más las capacidades y matizarlas

Los objetivos generales hacen referencia a las capacidades cognitivas, psicomotrices, de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social, de manera que casi todas las capacidades se encuentran en cada uno de ellos. Esto, que es notablemente valioso –ya que en la persona nunca se pueden diferenciar, y cada una influye en las demás–, puede ocasionar, en

cambio, que algunas capacidades se vean como desdibujadas y, dado que en algunos colectivos hay que prestar una atención especial a unas más que a otras, sería conveniente que se ampliasen o se matizasen con una nueva redacción que así lo contemplase.

• Añadir un comentario explicativo

Esta fórmula puede ser la más fácil e incluso la más efectiva. Tal como están definidos, los objectivos admiten lecturas muy diferenciadas, sobre todo cuando esas lecturas se hacen pensando en un colectivo determinado. La lectura por parte del equipo docente de cada uno de los objetivos y la discusión de cada uno de ellos valorando lo que implica para el centro, sus consecuencias y las propuestas que conllevan, la interpretación que se ha de hacer de aquel objetivo en el centro de que se trate, puede ser la manera más clara de realizar la adecuación. De este modo, nos encontraremos que a continuación de cada objetivo habrá un comentario y una explicación del sentido que éste ha de tener en relación con las necesidades del centro.

2.- Objetivos generales y contenidos de las áreas.
Contextualización y adecuación de los objetivos generales y de los contenidos de las áreas del DCB a la realidad educativa del centro

Para poder pasar de los objetivos generales de etapa a definiciones más concretas de intervención educativa, se tienen que determinar los contenidos de aprendizaje que han de permitir la consecución de los objetivos previstos. Definir estos contenidos directamente desde los objetivos generales no es una labor fácil, pues hemos de tener en cuenta que éstos hacen referencia al desarrollo de todas las capacidades de la persona y, por lo tanto, no afectan de una manera directa a ninguna de las disciplinas en que está organizado el saber. Por consiguiente, el conocimiento disciplinar no es el objetivo fundamental, sino uno de los medios para la consecución de los objetivos que se pretenden.

De los cinco tipos de capacidades (cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social), las disciplinas atienden, fundamentalmente, a las de tipo cognitivo. Por lo tanto, difícilmente pueden ser los únicos referentes para la determinación de todos los contenidos de aprendizaje necesarios. Ahora bien, dado que no nos podemos

desprender de nuestra formación y tradición escolar ni renunciar a ella, se hace casi imprescindible utilizar algunas disciplinas como ejes articuladores de todos los contenidos de aprendizaje. De alguna manera aceptamos, con cierto convencionalismo, que para establecer y estructurar todos los contenidos de aprendizaje hay que definir unas agrupaciones de los mismos que permitan operativizarlos. Estas agrupaciones se llamarán áreas de aprendizaje y recibirán el nombre de aquella o aquellas disciplinas a partir de las cuales se han articulado y estructurado todos los contenidos de aprendizaje. Por consiguiente, las áreas, y no las disciplinas, también tienen que tener unos objetivos generales que contemplen las cinco capacidades, y, en el momento de inventariar los contenidos que las configuran, éstos se agruparán en tres grandes bloques: el conceptual (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), el procedimental (técnicas, métodos, estrategias, etc.) y el actitudinal (valores, normas y actitudes).

En ese punto, contemplando esta tipología de contenidos, es bueno recordar, y esto es lo que lo justifica, que el DCB ha optado por un modelo que busca la formación integral del alumno, lo cual implica la educación en todos los ámbitos educativos de la persona. El hecho de hablar de áreas y no de disciplinas o materias, y que en cada una de las áreas aparezcan contenidos que no son estrictamente disciplinarios, como es en muchos casos los contenidos referidos a valores, normas y actitudes, obedece al hecho de haber adoptado un modelo de enseñanza que contempla la formación de la persona en todas sus vertientes. Así pues, las áreas nunca se pueden asimilar a las disciplinas de las cuales han adoptado el nombre: el área de lengua no es la lingüística, el área de matemáticas no és la matemática, ni el área de ciencias sociales es el conjunto de disciplinas enmarcadas en ese título, etc. Las áreas establecidas en el DCB hemos de entenderlas como agrupaciones de contenidos de aprendizaje que, en torno a unas determinadas disciplinas, han de permitir la consecución de unos objetivos que abarquen todas las capacidades del ser humano.

Dado que la tradición y la práctica profesional en la enseñanza están mediatizadas por un discurso fundamentado en el valor preeminente de las disciplinas, la elaboración de este segundo componente del PCC, la contextualización en las características del centro de los objetivos generales de área y sus contenidos, puede estar claramente condicionada por esa tendencia disciplinar. Para ser fieles a los principios del DCB, donde, como hemos expuesto, las áreas no son disciplinas, sería bueno que antes de pasar a elaborar este componente y hacer las adaptaciones de los objetivos

de las áreas, el equipo docente realizase la «caracterización de cada una de las áreas» según las demandas de los objetivos generales de etapa del centro. O sea, que a partir de los objetivos generales que el centro se ha atribuido, y que, como hemos dicho, es el referente director de todas las decisiones curriculares de un centro, pasamos a determinar cuál es la concepción general que debe tener cada una de las áreas como medio para el logro de las intenciones educativas.

Esta concepción general nos debería permitir, dado el caso, de apreciar cuál es el valor y la función de cada uno de los contenidos de aprendizaje en cada una de las áreas, desde los claramente disciplinarios (cuál es la función de la ecuación de segundo grado, o del sintagma nominal, o de una historia descriptiva por encima de una historia explicativa, o de la geografía regional frente a la geografía cuantitativa, o la función de la economía o del derecho o de la psicología social) hasta los considerados fundamentales para la formación de la persona (tolerancia, solidaridad, dominio instrumental, etc.). Y darnos cuenta, también, de los posibles huecos que pueden aparecer, como contenidos que nunca incluiríamos en ninguna disciplina y que, en cambio, son fundamentales. Hemos de tener en cuenta que un discurso fundamentado exclusivamente en las disciplinas prácticamente sólo posibilitaría el aprendizaje de capacidades cognitivas, abandonando todas las demás. En un modelo disciplinario en que quisiéramos conseguir la formación del alumno en todas las capacidades, además de las disciplinas, deberíamos establecer unas «asignaturas» que tratasen las demás capacidades, lo cual, evidentemente, sería un notable absurdo. Esta es la razón que justifica la necesidad de realizar la caracterización de las áreas antes de pasar a la contextualización de los objetivos y los contenidos de cada una de las áreas del DCB.

El procedimiento que habrá que seguir será el de hacer una lectura de los objetivos generales del centro y de las etapas, e identificar para cada una de las áreas establecidas en el DCB aquellos objetivos que nos permitan definirlas. O sea, buscar para cada área aquellos objetivos que nos parece que hacen referencia y nos facilitan las claves para *caracterizar* y dar sentido a cada una. Una vez descubiertos los objetivos para cada área, nos daremos cuenta que muchos de ellos pueden situarse en muchas de ellas, y también que quizás para algunos objetivos sea difícil su atribución a alguna en concreto. Esa dificultad nos ha de permitir tomar conciencia de la necesidad de relativizar el carácter disciplinario de la enseñanza y la necesidad de ampliar la concepción y la capacidad educativa de las áreas.

A partir de la atribución de unos objetivos determinados para cada área y su lectura, podemos ir definiendo el carácter y el sentido general que han de tener éstas para la consecución de las intenciones educativas. Esta caracterización ha de posibilitarnos dar respuesta a las preguntas sobre la función de determinados contenidos disciplinarios y su pertinencia, el rol y el tipo de disciplina que ha de estructurar las áreas, los contenidos no estrictamente disciplinarios que se han de vehicular, etc.

Esta discusión previa sobre el carácter y el sentido de las áreas es de gran importancia, ya que muchas de las divergencias concretas que surgen en muchos claustros sobre el papel de algunos contenidos concretos o sobre la importancia relativa de un contenido a detrimento de otro, o el enfoque que ha de tener un aprendizaje determinado, no se pueden resolver si no se desarrollan en este nivel más amplio y general de discusión, en un nivel de análisis en que las diferentes opciones no se pueden determinar a partir de concepciones más o menos intuitivas sobre qué ha de ser la enseñanza de un determinado contenido, sino que éstas han de responder a unas orientaciones generales más amplias que las justifiquen, y que en este caso corresponden a los acuerdos tomados sobre los objetivos generales de etapa.

Una vez hecha esta caracterización de las áreas, ya podemos pasar a *contextualizar* los objetivos y los contenidos de las áreas del DCB. Para realizar esta labor, hemos de partir de dos referentes: de los objetivos generales del centro y de las etapas (primer componente del PCC), y de los objetivos y los contenidos definidos en el DCB.

En relación con la contextualización de los objetivos generales de las áreas, o sea, la respuesta a cuáles han de ser los objetivos de cada una de las áreas para alcanzar los objetivos generales de etapa del centro, la labor que hay que realizar es muy similar a la hecha en el primer componente, y los criterios pueden ser los mismos; es decir, a partir de los objetivos generales de las áreas del DCB, *priorizar* unos objetivos sobre otros, hacer agrupaciones de objetivos, *incorporar* otros nuevos, *explicitar* más las capacidades y matizarlas, o añadir un *comentario explicativo* a cada uno de ellos.

El segundo paso en este componente será la *definición de los contenidos* de aprendizaje de cada una de las áreas. En este trabajo se ha de dar respuesta, para cada área, a la pregunta: ¿cuáles son los contenidos de aprendizaje (hechos, conceptos, sistemas conceptuales, procedimientos, valores, normas y actitudes) que puedo enseñar para conseguir todos los objetivos previstos en esta área?

En el Diseño Curricular Base, en cada una de las áreas, los contenidos de aprendizaje están distribuidos en tres grandes bloques: el conceptual, el procedimental y el actitudinal. Estos contenidos son los que la Administración considera como necesarios para la consecución de los objetivos generales de área, y son obligatorios; ahora bien, dado que en el proceso de adecuación de aquello que prescribe la Administración a las características del centro habrá sufrido cambios, será necesario hacer una revisión de los contenidos del DCB para ver, sin excluir a ninguno, cómo se han de concretar en relación con las características del centro explicitadas en la contextualización de los objetivos generales de área. Ello comportará una redefinición de los contenidos, con una posible pero comedida ampliación, si se da el caso, y la manera más apropiada puede ser la de incluir comentarios generales en relación con algunos contenidos o con agrupaciones de contenidos.

Esta redefinición de contenidos sería tanto más orientadora cuanto más permitiese una concreción que de alguna manera ayudase a dar pautas sobre cómo desarrollarlos en grandes unidades o ejes estructuradores temáticos que permitiesen guiar en la elaboración de las programaciones de aula y en la definición de la opcionalidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. De acuerdo con lo que hemos dicho anteriormente sobre el proceso de elaboración del PCC, aunque los diferentes componentes tienen una lógica jerárquica, esta redefinición de contenidos será más real y orientadora, y, por tanto, útil, si se acaba de definir a partir de las decisiones tomadas en los componentes 3 y 4.

¿Cuándo hay que enseñar?

3.- Objetivos generales de área por ciclos.
Contextualización y adecuación por ciclos de los objetivos generales de área del DCB

Los objetivos generales de área del PCC definen las intenciones educativas que se han de conseguir a lo largo de una etapa. Dado que esta definición aún es muy general para poder ayudar al proceso de planificación de la intervención pedagógica, se hace necesario establecer unos niveles de definición intermedios que permitan concretar estas intenciones en cada uno de los ciclos. Esto será la contextualización y la adecuación por ciclos de los objetivos generales de área.

Este trabajo consiste en el establimiento de *matizaciones, grados de desarrollo y/o priorizaciones* sobre las capacidades que se establecen en los objetivos generales, en función de las peculiaridades de los alumnos de cada ciclo.

Esta labor de contextualización puede ser muy compleja si ha de consistir en una nueva elaboración de objetivos para cada ciclo; por lo tanto, la manera más apropiada de realizar esta contextualización puede ser la de hacer un comentario para cada objetivo de área en que se definan los grados, las priorizaciones y las matizaciones convenientes para cada ciclo.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria esta contextualización nos tiene que proporcionar criterios sobre el espacio de opcionalidad. En la elaboración de las pautas para el establecimiento de esta opcionalidad se deberá tener presente todo aquello que se define en el componente siguiente, que trata de la secuenciación de los contenidos.

4.- Secuenciación de los contenidos.
Secuenciación de los contenidos de cada área, con previsiones generales sobre su organización y su temporalización

En el componente 2 se han establecido los contenidos para cada una de las áreas, y en el 3, la contextualización de los objetivos generales de área en cada ciclo. A partir de esta contextualización, hemos de poder dar respuesta a las preguntas del tipo: ¿cómo se han de distribuir los contenidos en los diferentes ciclos?, ¿cuál es el orden más adecuado de presentación?, ¿cómo hay que establecer una progresión que permita un conocimiento cada vez más profundo y funcional? y, al mismo tiempo, ¿cómo hay que agrupar y organizar los diferentes contenidos de manera que se favorezca su aprendizaje en relación a los objetivos generales de la enseñanza? y ¿cómo temporalizarlos a lo largo de los ciclos?

De la respuesta a estas preguntas tienen que surgir, en relación con los contenidos de aprendizaje, criterios de distribución y secuenciación, previsiones sobre organización y pautas para la temporalización.

- Criterios de secuenciación

Como podemos apreciar, hemos diferenciado la secuenciación de los contenidos de su *temporalización*, puesto que la primera es mucho más general y puede dar lugar a temporalizaciones

diferentes, por lo tanto, hay que concretarla previamente. Al mismo tiempo, aunque trataremos de manera separada la secuenciación de la organización de los contenidos, la propuesta que hacemos aborda de una manera simultánea la secuenciación y la organización, ya que ambas responden a la idea de aprendizaje significativo, por lo cual los contenidos han de secuenciarse y organizarse atendiendo a los mismos principios: presentación lógica, posibilidad de relacionarse con los conocimientos previos de los alumnos y establecimiento de un gran número de relaciones pertinentes entre unos contenidos y otros. Por otro lado, los criterios para la secuenciación de los contenidos tienen una repercusión directa en la manera de organizarlos.

El establecimiento de criterios de secuenciación y de organización de contenidos no puede basarse en modelos sencillos ni lineales (Del Carmen, 1990a), sino que, por ahora, es necesario proceder a la utilización de criterios de naturaleza diferente, que se complementen y se integren en la práctica. De entre los cuales, los derivados de la práctica en el aula serán fundamentales.

Las orientaciones que se presenten no son recetas que permitan, aplicadas a modo de algoritmo, encontrar soluciones inequívocas a cada situación, sino líneas de reflexión que pueden ayudar al profesorado a comprender el sentido de la secuenciación y a fundamentar algunas de sus decisiones prácticas, de manera que puedan orientar más conscientemente los procesos de enseñanza.

A partir de las aportaciones realizadas desde diferentes campos (Del Carmen, 1990a, 1990b) y del contraste con la práctica, destacamos como *criterios básicos* a tener en cuenta, los siguientes:

- Pertinencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos

Esta adecuación no se ha de entender en el sentido de limitación, sino en el de establecer una distancia óptima entre lo que los alumnos son capaces de hacer y los nuevos contenidos que se trata de enseñar. El establecimiento de esta distancia óptima es lo que potenciará un mayor desarrollo.

- Coherencia con la lógica de las disciplinas de las que dependen los contenidos de aprendizaje

Los contenidos educativos están imbuidos de contenidos disciplinarios de naturaleza diferente (disciplinas científicas, tecnología, concepciones culturales, etc.). Estas disciplinas tienen una lógica interna y unos modelos de desarrollo propios. Poder conseguir estos contenidos implica comprender esta lógica interna y su modelo de desarrollo específico. Por consiguiente, como

señala Ausubel (1976), la comprensión de los contenidos educativos estará facilitada si éstos se organizan y se secuencian de manera que su lógica interna y su desarrollo se hagan comprensibles.

- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos

Esta adecuación requiere una exploración de las ideas y las experiencias que los alumnos tienen en relación a lo que se enseñará, y también requiere encontrar puntos de conexión que permitan hacerlas progresar en el sentido de las intenciones educativas; progreso que no será único ni definitivo, sino susceptible de efectuar nuevos progresos en niveles posteriores.

- Priorización de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias

El establecimiento de una secuencia de contenidos se puede facilitar si adoptamos uno de los tipos como «contenido organizador» y si los demás tipos se estructuran en relación a éste como «contenidos de apoyo» (Reigeluth y Stein, 1983). De hecho, el enfoque de algunas áreas en el DCB ya lleva implícita esta priorización (lectura, escritura, etc.). Los aspectos conceptuales y actitudinales aparecen en la medida que son necesarios para enseñar los procedimientos básicos. En cambio, las ciencias naturales en el Ciclo Medio presentan una organización centrada en los conceptos.

- Delimitación de unas ideas eje

La estructuración de las secuencias se garantiza si hay unas ideas centrales que actúan como eje de desarrollo (Bruner, 1972). Estas ideas centrales han de sintetizar los aspectos fundamentales que se trata de enseñar.

- Continuidad y progresión

La enseñanza de los contenidos fundamentales de cada área ha de tener continuidad a lo largo de los diferentes niveles educativos, de manera que los alumnos puedan relacionar y progresar adecuadamente reemprendiendo cada proceso nuevo allí donde se quedó anteriormente. Esta idea de «currículum en espiral» (Bruner, 1972) es especialmente adecuada para facilitar la construcción progresiva de conocimientos y permitir una atención adecuada a la diversidad del grupo clase. La progresión permitirá avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un

conocimiento conceptualizado de forma abstracta y cada vez más compleja.

- Equilibrio

Una vez establecidas las secuencias de contenidos, y después de haber tomado como referencia los objetivos generales de área en los cuales se plantea un desarrollo integral y equilibrado de las capacidades de los alumnos, hay que comprobar si los diferentes tipos de contenidos trabajados cubren todos estos planteamientos y no ponen un acento excesivo en unos en detrimento de otros.

- Interrelación

Los diferentes contenidos presentados han de aparecer fuertemente interrelacionados a fin de favorecer que los alumnos comprendan su sentido y favorecer, así, el aprendizaje significativo. Esta interrelación se ha de contemplar, siempre que se considere pertinente, entre distintos contenidos de áreas diferentes, dando así entrada a posibles planteamientos globalizadores o interdisciplinares.

• Previsión sobre la organización de los contenidos

Entendemos por organización de los contenidos la manera en que éstos se articulan y las relaciones que se establecen entre ellos en las programaciones escolares. Por lo tanto, es aquí donde se plantean las consideraciones relacionadas con los conceptos de tratamiento disciplinario, interdisciplinario o globalizado, pero no sus aspectos metodológicos, que corresponden al componente 5. El problema de la organización de contenidos en este apartado no es aún una cuestión sobre cómo se ha de enseñar (o sea, metodológica), sino que exclusivamente hace referencia a cómo han de presentarse los diferentes contenidos de las diversas áreas a fin de conseguir los pretendidos objetivos generales de etapa del centro. Por consiguiente, las preguntas que tenemos que hacer son: ¿de qué manera hemos de relacionar los contenidos dentro de una misma área y entre diferentes áreas para que su organización sea más potente para la consecución de los objetivos?, y ¿de qué manera tienen que estar integrados los diferentes contenidos para que nos ofrezcan modelos más explicativos que nos permitan entender mejor la realidad? La respuesta a estas preguntas posibilitará una organización determinada de los contenidos, con unos vínculos o unas separaciones que serán determinantes en el momento de establecer las unidades didácticas y las previsiones horarias y de profesorado.

• Previsiones sobre la temporalización de los contenidos

La secuenciación de los contenidos nos informa de cuál es el orden en que éstos se han de tratar, pero no nos dice nada sobre en qué ciclos o niveles se deben trabajar ni el tiempo que hay que dedicarles. La diferente tipología de los contenidos y la diversidad en el ritmo de su aprendizaje hacen que la temporalización de los contenidos nunca se pueda plantear de una forma rígida, y por lo tanto, ha de tener un carácter fundamentalmente orientativo.

El centro, sin embargo, ha de poder establecer una temporalización general que permita situar en el tiempo las diferentes secuencias de aprendizaje y colocar en cada ciclo aunque sólo sea como referente, aquellas fases de las secuencias que se crean más apropiadas. Para tomar una decisión sobre este tema, hay que considerar la diversidad de los procesos de aprendizaje del alumnado y la posibilidad de establecer pautas de intervención en relación a los contenidos que la contemplen. Ello quiere decir que el orden definido en las secuencias nos permite analizar el proceso que cada alumno ha de seguir en su recorrido y precisar los pasos y las ayudas necesarias para cada uno. Pero si el camino está definido, no pasa lo mismo con el tiempo de dedicación. Hay que buscar pautas temporales que sean generales para el conjunto de alumnos de un ciclo, pero teniendo en cuenta que ese intento de generalización no es posible para todos los tipos de contenidos.

¿Cómo hay que enseñar?

5.- Opciones metodológicas.
Criterios y opciones concretas de metodología didáctica para el tratamiento de todos o parte de los contenidos de cada área en los ciclos

En este apartado, al igual que en los dos anteriores, la Administración no da ninguna pauta o norma obligatoria a partir de la cual haya que realizar contextualizaciones o adecuaciones; en todo caso, las consideraciones en torno a cómo hay que enseñar se limitan a orientaciones generales. Por lo tanto, aquí el grado de autonomía del equipo docente es total. La definición de los criterios metodológicos sólo viene determinada por su eficacia en la consideración de los objetivos.

Ahora bien, hay que hacer dos consideraciones: una referida a un posible malentendido sobre qué se entiende por metodología;

y la otra ligada a lo que podemos considerar eficacia de la enseñanza. Cuando nos decantamos por una metodología determinada, no sólo nos estamos inclinando por un modelo de enseñanza más eficiente y por unos contenidos específicos, sino que muchas veces dicha opción está determinada porque con ese modelo se trabajan otro tipo de contenidos que son considerados también como fundamentales. Por ejemplo, la opción por un modelo basado en el diálogo entre los alumnos o que utiliza la investigación personal no se realiza solamente por la consideración de que de esta manera los alumnos aprenden mejor unos contenidos determinados, sino porque, además, en ese modelo son objeto de trabajo otros tipos de contenidos que de ninguna manera aparecen en un modelo más directivo. La opción por un modelo de enseñanza, como decíamos, no es solamente el producto de su supuesta eficacia para producir aprendizajes, sino que fundamentalmente tiene en cuenta sus diferentes objetivos educativos, propuestos explícita o implícitamente y, por consiguiente, los contenidos que se trabajan en él. Así, encontramos unos modelos que pretenden enseñar, básicamente, contenidos conceptuales, y otros que, fundamentalmente, se centran en los contenidos procedimentales o actitudinales.

Dado que el DCB, al optar por unos objetivos centrados en la formación integral del alumno, ha introducido como obligatorios contenidos de las diferentes tipologías en cada una de las áreas, es necesario encontrar estrategias de enseñanza para cada uno de los contenidos u opciones metodológicas que contemplen el aprendizaje conjunto de todos los contenidos. Así por ejemplo, en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural, de primaria, encontramos un contenido procedimental redactado así: «Realización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran y confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de esa observación». Para el aprendizaje de este contenido, que implica que el alumno autónomamente sea capaz de saber recoger datos del paisaje haciendo una observación directa, la estrategia de enseñanza tiene que ser la realización sistemática y progresiva de actividades en las cuales intervenga la observación directa y la toma de datos. Por lo tanto, el hecho de que los alumnos hagan observaciones de situaciones y fenómenos reales, o que realicen una entrevista, o hagan un recorrido siguiendo las pautas de un mapa, no es el resultado de una opción metodológica, sino que es la correspondencia a una decisión en el campo de los objetivos educativos y no en el de las estrategias didácticas. Ello quiere decir que muchas de las actividades que hay que realizar que hasta ahora

considerábamos opciones metodológicas (la observación directa, la experimentación, el trabajo en grupo, la realización de proyectos, etc.), al convertirse en objetivos de aprendizaje, sustituyen la vieja cuestión de si son convenientes o no por la de cómo podríamos hacerlas mejor. Por consiguiente, muchas de las decisiones que hasta ahora podríamos considerar como metodológicas ya no lo son, por el contrario vienen determinadas por los propios objetivos generales de etapa y de área.

La otra consideración hace referencia a la concepción constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje en el DCB. Esta concepción, que se corresponde con lo que hoy conocemos sobre cómo aprenden las personas, nos proporciona pautas y criterios sobre en qué principios se han de mover las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, los principios asociados a la concepción constructivista y a la idea de aprendizaje significativo son los referentes que tendremos que utilizar a la hora de establecer las pautas metodológicas.

O sea, el objetivo no es tanto definirse sobre un modelo metodológico concreto como el de buscar tipos de intervención que posibiliten aprendizajes significativos. Lo que se necesita es que todos los contenidos sean aprendidos lo más significativamente posible por todos los alumnos, lo cual supone atender simultáneamente a sus características, a la naturaleza del contenido de que se trate y a las diversas posibilidades de concretar la actividad educativa.

En este apartado, pues, habrá que hacer un análisis de cuáles son aquellas maneras o medios metodológicos generales que, atendiendo a las características del alumnado y a las competencias y habilidades del profesorado, sean las más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos, respetando los principios del constructivismo (Coll, 1987; Solé, 1989; Coll, 1990; Solé, 1991), el aprendizaje significativo y el tratamiento de todos los contenidos previstos atendiendo a la opción de formación integral de la persona.

Asimismo, y de acuerdo con las opciones adoptadas anteriormente sobre la manera de organizar los contenidos de aprendizaje, habrá que definirse sobre la utilización de propuestas metodológicas centradas en las disciplinas, u otras con planteamientos interdisciplinares o en aquellas llamadas globalizadoras (centros de interés, proyectos, tópicos, investigación sobre el medio, etc.). En este caso, también hemos de insistir en lo que ya hemos dicho antes: la importancia no radica en la elección de un modelo metodológico ni en su seguimiento estricto, que muchas veces

puede ser consecuencia de una «moda», sino en su eficacia para producir aprendizajes significativos. Pero sí que podemos decir que un aprendizaje es más significativo - el alumno le atribuye un grado más alto de significatividad- cuantos más vínculos sustantivos y no arbitrarios consiga establecer entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos de aprendizaje. Ello, por extensión, nos vendría a decir que las situaciones educativas que tengan un enfoque globalizador, o sea, que permitan el mayor número de relaciones entre los múltiples y variados conocimientos de que se dispone y los nuevos, y, a la vez, los presenten como interrelacionados y interrelacionables, dará lugar a que el alumno sea capaz de atribuirle más sentido a lo que aprende, y, por tanto, ese aprendizaje pueda ser utilizado convenientemente cuando haga falta.

Cuando la atribución del sentido de aquello que se aprende y su significatividad más amplia son los objetivos a conseguir, el enfoque globalizador es el más coherente, y hablamos de enfoque y no de métodos, ya que ello no quiere decir que las únicas opciones consistan en la adopción de métodos globales. Lo que importa es que el enfoque sea globalizador (Zabala, 1989), aunque se haga con un tratamiento de área por área. En un tratamiento disciplinario, tendremos un enfoque globalizador cuando el aprendizaje de un contenido no se realice por una decisión más o menos arbitraria, sino cuando éste esté en función de unas necesidades de conocimiento o de respuesta a unos problemas más amplios que los estrictamente disciplinarios, de manera que el sentido que le pueda dar el alumno le permita proveerlo de unos recursos lo más potentes posible para la comprensión y la actuación en contextos y situaciones reales.

En este apartado, un aspecto que hay que atender es el relacionado con los criterios de organización del espacio y del tiempo. Estas decisiones son de gran importancia, ya que muchos problemas que se plantean en los centros son por falta de acuerdos sobre el uso apropiado del espacio y del tiempo. Por consiguiente, es especialmente importante que existan unos criterios compartidos que faciliten las tareas docentes y respondan a las necesidades educativas del alumnado.

6.- Materiales curriculares y recursos didácticos. Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos básicos a utilizar en las diferentes áreas de cada ciclo

En este apartado situaremos las decisiones del claustro en relación con las características y la función de los diferentes materiales curriculares que se prevé que hay que utilizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas de cada ciclo. Estas decisiones se tienen que justificar por la capacidad de los diferentes materiales de atender a las demandas de enseñanza-aprendizaje en relación con la adquisición de los objetivos educativos previstos y la adaptabilidad de cada material a las opciones o características metodológicas adoptadas en el PCC (Zabala, 1990).

Hemos de tener presente que los materiales curriculares editados difícilmente pueden dar respuesta exacta a las demandas específicas de cada centro. Al mismo tiempo, es imposible concebir una actuación docente sin el apoyo de recursos didácticos. Esta posible contradicción hay que resolverla estableciendo unos criterios que pasan por el reconocimiento de la necesidad de uso diversificado y generalmente parcial de materiales.

Los materiales curriculares que seguramente existirán en el mercado corresponderán a unos objetivos educativos y tratarán unos contenidos determinados según las propuestas curriculares de la Administración, pero, dado que ésta ha optado por un currículum abierto, nos encontraremos que existirán propuestas editoriales diferenciadas, donde la concreción de los objetivos y de los contenidos, su secuenciación y las propuestas metodológicas serán muy diferentes según las opciones que hayan adoptado los equipos de autores. Por lo tanto, en el mejor de los casos podemos encontrar un gran abanico de opciones y, en consecuencia, la posibilidad de buscar aquellos que utilizándolos convenientemente, y seguramente no en su totalidad, se adecúen a las demandas del centro.

Así pues, para poder establecer las características de los materiales y de otros recursos didácticos a adoptar serán básicas las decisiones tomadas en los otros componentes del PCC: los objetivos generales de etapa, de área y de ciclo, los contenidos de aprendizaje, su secuenciación, organización y temporalización, las opciones metodológicas y sus criterios y pautas de evaluación.

7.- Pautas de evaluación.
Procedimientos de evaluación en las diferentes áreas del ciclo

En este componente se definen los contenidos y las características de los procedimientos que hay que utilizar para la evaluación en cada una de las áreas de cada ciclo. Hay que precisar, pues, cuáles serán los contenidos, la forma y los momentos de la evaluación.

En primer lugar, hay que insistir en que la evaluación se entiende como el instrumento que tiene el profesorado para ir mejorando su labor de enseñanza, y ello a partir del conocimiento que se posee sobre cómo evoluciona cada alumno en relación con los objetivos educativos previstos y con el análisis de los medios que se han puesto a su alcance (intervención, materiales, organización de la tarea, etc.). Por lo tanto, la finalidad de la evaluación es la mejora y la regulación progresiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje que el profesorado planifica y ejecuta. El medio para conocer y establecer las regulaciones pertinentes es el conocimiento sobre la misma evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje y de cómo cada uno de los alumnos progresa en relación a los objetivos y los contenidos establecidos.

Por consiguiente, son dos los elementos que hay que contemplar: el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula –profesorado, grupo clase, alumnado y medios–, y el grado de aprendizaje de cada alumno/a.

Ello supone que el claustro debe definir las características que permitan un seguimiento del proceso y de su regularidad constante, lo cual implica la realización de la evaluación inicial, la formativa y la sumativa, entendiendo ésta última no sólo como el análisis de los resultados obtenidos por un/a alumno/a en relación a unos objetivos determinados, sino también el proceso realizado que contemple el punto de partida, su evolución y el tipo y el grado de aprendizaje conseguido.

Es a partir de estos presupuestos que hay que establecer criterios que permitan reconocer los tipos y los grados de aprendizaje de los contenidos para cada área en cada ciclo, de acuerdo con los objetivos educativos previstos.

Una de las dificultades que plantea la evaluación es el uso que se da a la observación obtenida, o sea, la transmisión del conocimiento que se posee a las diferentes partes intereseadas. La

tradición sobre este tema hace que la información que se tiene, que generalmente sólo es un resultado comparativo en relación con un promedio, sea la misma independientemente de los receptores del mensaje y de la utilización que éstos puedan hacer de ella. Así, nos encontramos con que esa información se transmite de la misma manera sin tener presente si los receptores son el equipo de ciclo, el propio alumno, los padres o la Administración, y sin demasiada reflexión sobre el uso que hará cada uno de esos receptores. Si se tiene en cuenta la diversidad de los destinatarios y, sobre todo, la incidencia que esta información puede tener en el mismo proceso de aprendizaje –la información al alumno y a los padres se convierte en un instrumento que incide en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, y no siempre para favorecerlo–, se hace necesario que el equipo docente establezca cuáles han de ser los medios que utilizar para transmitir la información atendiendo a las características del receptor y a la incidencia que ésta tendrá en el mismo proceso educativo.

8.- *Criterios de promoción interciclos. Criterios y procedimientos que utilizar para la promoción interciclos*

El modelo curricular adoptado ha tomado una opción fuerte fundamentada en una enseñanza respetuosa con la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado, por lo tanto, todos los elementos del PCC han de contemplar aquellas dimensiones que faciliten una intervención educativa efectivamente adecuada a todo el alumnado y que sea lo más integradora y normalizadora posible. Dentro de este marco exclusivo, tenemos que contemplar los criterios de promoción.

Los criterios de promoción han de establecer la conveniencia o no de que un alumno pase de un ciclo a otro. Esta conveniencia vendrá determinada no sólo por la consecución de los aprendizajes previstos, y sin duda no por las dificultades que puede acarrear al profesor, sino fundamentalmente por las condiciones que se consideren más favorables para que el alumno siga progresando. Ello dependerá de las características del grupo clase, del profesorado, del efecto emocional sobre el alumno, de la actitud de los padres, etc.

¿Quién ha de elaborar el PCC y cómo lo tiene que hacer?

El Proyecto Curricular de Centro sólo tiene sentido cuando se convierte en el instrumento vivo que permite tomar decisiones que inciden sobre la práctica educativa de todos los profesores de un centro, dando coherencia a la enseñanza que se imparte en él. Ello implica que las decisiones sobre los diferentes componentes del PCC han de ser asumidas por todo el equipo docente, lo cual quiere decir que éstas han de ser el resultado del acuerdo y el consenso. Por consiguiente, en la discusión y la adopción de las propuestas definitivas de cada uno de los componentes tienen que participar todos los miembros del claustro.

Aunque es bueno que en el proceso de elaboración de las propuestas que se tienen que facilitar al claustro para su debate participe el máximo número de maestros, y atendiendo a la cantidad de profesores y a la disponibilidad temporal, es conveniente que, en especial para aquellos componentes que hacen referencia a áreas y ciclos, las propuestas puedan ser elaboradas por los equipos de ciclo, los departamentos o los seminarios, según el tipo de organización del centro. En cualquier caso, la determinación del redactado final de cada uno de los componentes ha de ser el resultado del acuerdo de todos los miembros del claustro.

Hay que hacer un comentario a parte sobre el componente que hemos considerado como eslabón entre el Proyecto Educativo de Centro y el PCC, o sea, los objetivos generales del centro - es decir, la contextualización de los objetivos generales de etapa con las características del centro- . Este componente pertenece a la vez al PEC y al PCC, documentos aprobados por instancias distintas - Consejo Escolar y Claustro, respectivamente- , lo cual condiciona que las personas que participen en él encuentren más complejo el proceso que se debe seguir. Nuestra postura es que sea el Claustro el que haga una propuesta al Consejo Escolar para su revisión y aprobación.

La descripción efectuada de los diferentes componentes del PCC pone un énfasis notable en la dependencia y en las relaciones jerárquicas que existen entre ellos. Dado que en los comentarios a cada componente se han propuesto pautas o se han hecho consideraciones sobre su elaboración, de ello se puede desprender que el único modelo de elaboración debe seguir punto por punto el orden en que los componentes han sido descritos. Para responder a la pregunta de cómo se tiene que elaborar, sería conveniente diferenciar lo que es la estructuración y la coherencia interna de los diferentes componentes del PCC de lo que puede ser

el proceso de elaboración que se seguirá en un centro, y de lo que pueden ser las estrategias que hay que realizar en un centro para que se den las condiciones necesarias a fin de que un claustro pueda iniciar la elaboración de un PCC. Hay que hacer esta diferenciación porque la labor de elaboración del PCC no es fácil, sobre todo por su novedad, y no tanto en la explicitación de cada uno de los componentes como en la dificultad que supone tomar acuerdos sobre aspectos en que existen posturas a veces tan contrapuestas.

Si consideramos la diferenciación que hemos hecho sobre la estructura del PCC, la elaboración y las estrategias previas, podremos llegar a unas conclusiones sobre cuál es el *proceso de elaboración* más apropiado para cada centro.

La estructura del PCC debe tener una coherencia interna que viene determinada por la lógica que va de lo más general a lo más concreto: las decisiones sobre para qué hay que enseñar y qué, condicionan las decisiones sobre los demás componentes.

Ahora bien, la necesidad de la existencia de esta dependencia no quiere decir que para su elaboración haya que partir siempre de la utilización de unos modelos que podemos llamar deductivos, en que, a partir de un orden jerárquico, se vayan tomando decisiones, una detrás de otra, y en el cual no se pueda entrar en el tratamiento de un componente si no se ha elaborado el inmediato anterior. El PCC, en su elaboración, hemos de entenderlo como una suma de temas que hay que abordar, cuyo orden no es lo prioritario, sino que lo que nos interesa es tomar decisiones en común sobre cada uno. En ese caso, lo único que hay que tener siempre presente son las dependencias y las relaciones que tienen todos los componentes entre sí y, por tanto, la necesidad de realizar las previsiones pertinentes en relación con estas dependencias cada vez que se elabore una.

Y en algunos casos, para poder pasar a la elaboración del PCC, habrá que realizar una serie de estrategias o actividades previas que nunca podemos considerar como una elaboración estricta de los componentes del PCC, pero que nos han de permitir situar el claustro en disposición de hacerlo.

El modelo que hemos denominado deductivo es el que, por el hecho de seguir la lógica de las decisiones más generales e independientes a las más condicionadas, hace que sea un proceso lineal fácil de entender, pero bastante difícil de llevar a cabo. La lógica de lo más general a lo más concreto es la misma que de lo más teórico a lo más práctico, y, por lo tanto, la más alejada de las necesidades reales del trabajo educativo diario. Este modelo puede

ser útil en aquellos claustros habituados a tratar temas generales y a tomar decisiones de este orden.

También podemos tomar decisiones sobre los diferentes componentes del Proyecto Curricular de Centro sin seguir un orden de lo más general a lo más concreto, tratando algunos de los componentes de una manera específica: adopción de materiales curriculares, secuenciación de contenidos, metodología, evaluación, organización, o todo ello centrado en un área o en relación con unos objetivos concretos (la orientación y la representación del espacio, la lectura, el cálculo, etc.). En estos casos, tal y como ya hemos dicho, haría falta, no obstante, velar por la coherencia interior, necesariamente jerárquica, de todos ellos.

Estrategias previas a la elaboración de componentes del PCC podemos considerar la explicitación de lo que se puede llamar el PCC implícito, o sea, poner sobre el papel lo que se está haciendo, o la elaboración de unidades didácticas, estrategias que han de permitir ir familiarizándose con la lógica del Diseño Curricular Base, la funcionalidad del PCC y con la toma de decisiones en común. Hay que tener, sin embargo, una prevención en los modelos no deductivos: se trata de la facilidad con que éstos pueden desvirtuar los principios del DCB al no tenerlo constantemente como referente. Si no se tiene cuidado en la utilización de las propuestas del DCB como justificador y eje sobre el cual articular las decisiones, es fácil dejarse llevar por la inercia, añadir más contenidos sin priorizarlos ni justificarlos, o decantarse por unos objetivos que incidan en unas capacidades únicas.

Para terminar, hay que señalar que las páginas precedentes ponen de relieve que ni la elaboración ni la función que ha de cumplir el PCC son cuestiones triviales, sino procesos de reflexión, discusión y toma de acuerdos, que implican, también, dosis no despreciables de dificultad. Pero es justamente vencer poco a poco estas dificultades lo que permite una mejora de la práctica educativa cotidiana.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Méjico. Trillas.

BRUNER, J. (1972): *El proceso de la educación.* Méjico. UTEHA.

COLL, C.(1987): *Psicología y currículum.* Barcelona. Laia.

COLL, C.: «Diseño Curricular Base y proyectos curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 5-11.

COLL, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en Coll, Palacios y Marchesi (comp.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación II.* Madrid. Alianza, pp. 435-453.

COLL, C. y SOLÉ, I.: «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 12-16.

DEL CARMEN, L.: «Formación permanente del profesorado», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 57-59.

DEL CARMEN, L.: «Què cal ensenyar primer? El complex problema de la seqüenciació», en *GUIX* nº 153-154, pp. 5-9.

DEL CARMEN, L.; ZABALA, A (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro.* Madrid. Cide.

REIGELUTH, C.M. y STEIN, F.S. (1983): «The Elabioration Theory of Instruction», en C.M. Rigeluth (ed.): *Instructional Design Theories and Models: an Overview of their Current Status.* Hillsdale Erlbaum.

SOLÉ, I. (1991): «Bases psicopedagógicas de la práctica educativa», en Del Carmen (comp.): *La elaboración del currículum en el centro educativo.* Barcelona, Horsori - ICE.

ZABALA, A.: «El enfoque globalizador», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 17-22.

ZABALA, A. (1991): «Los materiales curriculares», en Del Carmen (comp.): *La elaboración del currículum en el centro educativo.* Barcelona, Horsori - ICE.

Cuarta parte: La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible*

* Francisco Imbernón ha marcado las líneas directrices de este capítulo.

Programar la tarea diaria

El tema de la programación es uno de los más tratados en el campo educativo: los estudiantes de magisterio, los pedagogos en sus estudios, en la formación permanente del profesorado, etc., se suministran cursos, jornadas, sesiones, asignaturas. Todos intentan explicar qué es programar la tarea diaria en el aula. La justificación parece muy simple; se basa en que, cuando cualquier persona se acerca a una acción futura, ha de saber de antemano para qué sirve, de dónde parte, qué va hacer, dónde lo hará y cómo lo hará. Por tanto, según esta lógica, programar será la preparación previa de las actividades que realizará cualquier persona, lo que incluye el conocimiento previo de la situación, el conocimiento del presente y la proyección futura. En el campo educativo, la programación que se realiza de las actividades en el aula será el acto curricular más cercano a la intervención didáctica con el alumnado.

Por tanto, la conceptualización usual es que programar las tareas de desarrollo y aplicación del currículum en el aula, es la plasmación formal de un conjunto de contenidos y actividades pensadas para que sean trabajadas en un contexto y en futuro más o menos próximo.

Pero la enseñanza, en su acción, no es una tarea simple, sino compleja y contextualizada, ya que entran valores, concepciones, ideas, y, además, se da en un proceso vertiginoso y cambiante, en el que programar también es un conjunto de actitudes, de posiciones, de buscar sentido a lo que se hace. Programar la enseñanza se convierte en un proceso de investigación y no una formalización rígida. Por tanto, es lógico que la interpretación y la plasmación formal de estas cuestiones que se suponen tan elementales en todo proceso, hayan dividido y dividan actualmente el campo de las ideas y de la práctica educativa.

El debate no está tanto en el hecho evidente de que antes de llevar a cabo una acción hay que hacer alguna cosa que dé coherencia a cada uno de los actos, sino que la cuestión se centra en el qué ha de poseer, o mejor dicho, qué marco de referencia y qué elementos ha de tener esa programación en un modelo de proceso que pretende la mejora del profesorado, del alumnado, de los centros y de la educación.

También es cierto que el debate y la plasmación de la programación no son nuevos, ya que el profesorado siempre ha programado su trabajo, aunque haya sido con estrategies muy personales, por no decir intuitivas; y desde hace tiempo, por su for-

mación o experiencia, han aprendido a hacerlo de una determinada forma. Antes de la aparición de la psicología conductista y de su aplicación a la enseñanza, el profesorado programaba su trabajo mediante unas notas en donde hacía constar las «cosas» que había que enseñar o las actividades que harían con el alumnado. Posteriormente a la Segunda Guerra Mundial, el auge de la psicología conductista y de sus consecuencias pedagógicas (enseñanza programada, taxonomías, objetivos operativos, concepto coste/eficacia...) hizo que el profesorado «aprendiera» a hacer una determinada programación basada en un proceso que tenía como finalidad comprobar el resultado de los cambios conductales de los alumnos, estableciendo minuciosamente por adelantado qué era lo que deseaban que cambiase; o sea, una programación basada en establecer los mecanismos didácticos para llegar a un determinado resultado final que tenía que ser medible, dando todo un cariz tecnológico a la programación. Pero, a la vez, introdujo una gran dosis de escepticismo ante las posibilidades y falta de utilidad real. Pero no precipitemos procesos, ya que la historia de la programación ha tenido sus tiempos, sus pausas, sus zozobras y sus errores.

Hace unos cuantos años, el profesorado preparaba sus clases a partir de las acciones que debían realizar sus alumnos sin contar con su diversidad. La lógica era la uniformidad y la generalidad. Sus juicios sobre los alumnos u alumnas, su experiencia previa, sus conocimientos, sus lecturas, sus creencias y los libros eran su «teoría educativa y curricular». Con esa teoría, algún que otro libro de texto como manual (predominantemente enciclopédico) y la normativa oficial al uso, el profesorado se iniciaba en la práctica educativa. Y así, mediante un predominio de la palabra, unos apuntes o notas rudimentarias y una gran intuición e improvisación, desarrollaba la docencia.

Alrededor de la década de 1950, los teóricos del campo de la enseñanza quisieron situarse a la altura de otras profesiones, de otros campos científicos, sobre todo, imbuidos de los conceptos positivistas. El prestigio que estaban asumiendo otras ciencias sociales hizo que la educación quisiera estar a su altura; y la teoría educativa buscó abrirse paso en esa aparente «cientificidad». Aparecen, entonces, nuevas propuestas que proponen organizar el currículum; es decir, las experiencias de aprendizaje que se van a hacer con los alumnos, alrededor de muy específicos y operativos objetivos. En ese momento, programar se unirá y confundirá con evaluar (o mejor dicho, con medir, aunque en aquella época eran dos términos totalmente sinónimos), ya que el

proceso programador se convertirá en el redactado de objetivos operativos y actividades al servicio de esos objetivos para comprobar, al final, si se han conseguido o no los objetivos programados. Ello marcará durante muchas décadas, y actualmente aún genera mucha confusión, una peculiar manera de entender la programación en el aula.

Con ello, el campo educativo entraba en una nueva época, que ha marcado la actual. Se imponía una corriente técnica que hablaba de «construir» el currículum orientado hacia el producto final (¿qué quieres conseguir del alumnado, que además pueda comprobarse?). La práctica educativa era encorsetada y «explicable». La programación era un ejemplo para poder medir los resultados de esa práctica, que era sometida a la descontextualización, y, por tanto, fácil de efectuar mecánicamente, ya que todo era cuestión de dominar ciertas técnicas (normalmente lingüísticas) para conseguir determinados fines. Si las actividades (eso sí, terminales) conseguían de los alumnos alcanzar los objetivos prefijados, se había realizado una excelente programación y una buena educación; si había habido desviaciones, la programación era incorrecta. Entonces, había que aplicar una *feed-back*, anglicismo ampliamente usado en el vocabulario técnico-pedagógico (sencillamente: realimentación), para establecer los mecanismos de corrección curricular.

Esta perspectiva técnico-pedagógica (que algunos vienen a llamar tecnológica debido a la introducción de nuevos sistemas de información, con pretensión de analizar el ambiente como un objeto, y al intento de controlar todo el proceso educativo) entra en crisis en el campo educativo alrededor de los años 1970, con las llamadas alternativas cualitativas. Éstas verifican la inutilidad del interés técnico y de ese tipo de programación en el campo educativo. Demuestran que se asumía mecánicamente, ya que después el profesorado utilizaba mayoritariamente los libros suministrados por las editoriales, y se empieza a dar importancia a otros aspectos, como el *proceso* de enseñanza-aprendizaje a partir de nuevos conceptos curriculares.

Paradójicamente, en muchos países, será en esos años de decadencia cuando el modelo de programación por objetivos hará eclosión y será asumido como «el mundo científico y feliz de la educación», a partir de las reformas de los años 1970, y potenciadas por los gobiernos tecnócratas al uso.

Es cierto que, en un primer momento, el profesorado se acoge a ello con cierto entusiasmo. Se entiende que se quiere pasar de la intuición y la imitación (autobiográfica, de conocimiento indi-

recto de experiencias de otros enseñantes o de aplicar un «método didáctico» único), tan comunes en el histórico sistema de programar, a la sistematización y al orden. El caracter técnico siempre da un sentimiento de control sobre el proceso, y proporciona un autoconcepto de profesional eficiente, lo que suponía, aunque fuera un espejismo, asumir parcelas de poder curricular y profesional en los centros educativos y en las aulas.

Nadie que en ese momento estuviera en los centros educativos ha olvidado lo que comportó el desarrollo del modelo por objetivos. Una plasmación formal en plantillas de programación estándar, redacción de objetivos operativos (entendidos como conductales debido a la teoría del aprendizaje predominante), análisis de taxonomías de objetivos, etc. La práctica educativa se reducía a planificar (o redactar) unos «técnicamente correctos y bien definidos» objetivos; a partir de aquí, la programación didáctica se centraba en las actividades (¿Qué haré para alcanzar X, en qué tiempo, con qué recursos, cuál será la actividad terminal que me permitirá comprobar el resultado?).

Existía, en esa reflexión previa sobre la práctica, una verdadera distancia entre teoría y práctica. Se proponían modelos cerrados. El profesorado dibujaba cuadros de doble entrada, los dividía luego en columnas (objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempo...), se esforzaba en seguir el modelo de redacción de objetivos que presentaban muchos libros que se ocupaban de cómo redactarlos y qué verbos utilizar. Al final, la mayoría del profesorado colocaba la programación (quincenal, mensual, diaria, trimestral, corta, larga) en la pared de su aula o la guardaban celosamente (a veces, curso tras curso). Era una imagen engañosa de modernidad, de técnica, de cientificidad, de eficacia, de estar al día. Pero, al no tener una programación útil de proceso como recurso para la acción educativa cotidiana, seguían el libro de texto, con la secuencia de:

- Lectura del libro.
- Explicación sobre lo leído.
- Ejercicios del libro
- Prueba.

Posteriormente, a partir de bien entrada la década de 1980, nos van llegando voces de cambio y de ruptura con el modelo anterior (las aperturas políticas y los correspondientes estudios y teorías facilitarán ese cambio, ya que introducen el *cognitivismo,* provocando una crisis del conductismo, y ponen de relieve la importancia del estudio de los procesos psicológicos superiores,

el pensamiento y las actitudes en el campo teórico de la psicopedagogía). Las nuevas propuestas parecen dar la razón a la práctica, pero muchos profesores y profesoras se quedan en la encrucijada, sin saber qué camino tomar.

Va apareciendo un interés más práctico y más reflexivo; una visión diferente de entender la teoría y la práctica educativa y, por tanto, de la programación. Se empieza a hablar de proceso, de ambiente, de contexto, de diversidad, de cuestionar el libro de texto como herramienta única..., y no tanto de resultados. Se extiende la opinión de que los objetivos, por muy bien redactados que estén, no pueden expresar todo lo que interviene en el proceso educativo, y que el profesorado ha de plantearse hipótesis para la acción, que comprobarán en la práctica mediante las actividades y la interacción didáctica.

Y se hace evidente lo que profesores y profesoras sabían desde hacía muchos años: que la práctica educativa no es únicamente una programación oficial-escrita-esquema, sino un proyecto en el que intervienen todos los participantes en un proceso de *reflexión, acción, reflexión* y *regulación,* y que los alumnos no son unas máquinas cuyo proceso de fabricación sea igual para todos.

El organizador previo

¿Por qué programar? ¿Cuáles son los supuestos previos y referentes de la programación de la acción?

Los profesores y profesoras, como profesionales que han de desarrollar el currículum, no pueden supeditar la programación de su acción educativa a la intuición ni a la imitación de un libro de texto. Establecer la programación de la tarea diaria es siempre un proyecto cultural y didáctico que tiene un pasado, un análisis del presente y una proyección de futuro en determinado contenido y en cierta forma de trabajo curricular. Supone también una determinada síntesis del concepto, del método y de las fuentes que se poseen sobre la disciplina. He aquí una pequeña dificultad que entraña a veces esta síntesis, ya que el profesorado ha de conocer bien el contenido y la didáctica de éste, pues la programación ha de poseer un orden lógico y didáctico de la materia, siempre dentro de la flexibilidad que ha de tener una programación para adaptarse a las diversas circunstancias específicas que suelen aparecer durante el desarrollo vertiginoso de la aplicación del programa.

Por tanto, toda programación de las tareas en el aula, ha de acometerse partiendo de las siguientes premisas:

- Conocimiento pedagógico.

Éste es el marco que nos permite analizar y responder al porqué de una determinada selección de conocimientos, y cuáles son los que se pretenden trabajar con los alumnos, y cómo, porque reúnen la condición de conocimiento relevante y útil en el contexto en el que se desenvuelven.

- Conocimiento social

Permite analizar el marco en el que se encuentra la enseñanza y provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar en conocimiento académico con una finalidad de análisis crítico y de transformación y mejora social.

- Conocimiento psicológico

Permite saber el tipo de alumnos, su diversidad y cuáles son sus características.

- Conocimiento epistemólogico

Permite conocer y analizar el contenido y su secuencia lógica de aprendizaje.

- Conocimiento de las condiciones contextuales específicas

Permite conocer y analizar las necesidades del alumnado, los recursos del centro educativo... en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Esto significa tener en cuenta las necesidades educativas y sociales y los intereses de los alumnos para favorecer el máximo aprendizaje.

Este trabajo previo a la programación en el aula, que forma parte del bagaje profesional, es el reconocimiento de la existencia de una teoría curricular o marco teórico e ideológico, implícita o explícita, que guía cómo se aplica el currículum en las aulas y centros.

Esa teoría curricular debería superar el tradicional concepto de listado secuenciado de temas y provocar una reflexión pedagógica que nos acercara al reconocimiento de la compleja realidad del proceso social y educativo, y que nos ha de motivar para ser capaces de verificar qué modelo de enseñanza es el más adecuado en un preciso momento o situación particular, no renunciando a principios, como saber por qué proponemos un deter-

minado conocimiento y no otro, y a poder escoger las actividades más adecuadas a nuestros alumnos y al contexto.

A partir de estas premisas previas podemos programar lo específico, ya que la programación se hace necesaria, no únicamente para sistematizar el proceso, sino para aumentar la calidad de nuestro trabajo, ya que:

- Nos dará cierta seguridad y ayudará a eliminar el azar y la improvisación (en sentido negativo), lo que no significa renunciar a la capacidad de añadir nuevas ideas, y ayudará asimismo a no renunciar a un margen de flexibilidad, de nuevos aspectos originales en el proceso. Es el componente artístico de la actividad educativa, del que no debemos prescindir.

- Nos ayudará a eliminar los programas incompletos, ya que instaura una reflexión sobre la secuenciación y la temporización.

- Evitará caer en la pérdida de tiempo y el esfuerzo vano.

- Sistematizará, ordenará y concluirá el esfuerzo conjunto realizado en el proyecto con los otros profesores y profesoras del centro.

- Permitirá adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto.

Este concepto de programación de aula en el marco de una nueva forma de entender el currículum, y todo lo que ello implica de trabajo colectivo y de adecuación al marco específico, es uno de los objetivos de un cambio en la enseñanza, ya que la programación ayudará a reflexionar sobre lo que enseñamos y contribuirá a un desarrollo intelectual y social de los sujetos y a que los conocimientos, ya no inmutables y cada vez más cambiantes y condicionados a la formación de estructuras y procedimientos para resolver los problemas, pasen a segundo término.

La programación nos ayudará a regular y sistematizar este proceso de creación de estructuras intelectuales en los alumnos, ya que no es únicamente una temporización y distribución de con-

tenidos y actividades, sino que es un proceso continuo que se preocupa no sólo del lugar hacia donde ir, sino también de por qué y cómo ir, o sea, a través de qué medios y eligiendo los caminos más adecuados.

Esta *elección de los medios más adecuados* para llegar a donde pretendemos hace que la programación sea siempre algo dinámico, no acabado ni rígido. En su interior, no tienen sentido las segmentaciones definitivas ni las temporizaciones a largo plazo (hemos de huir del viejo concepto de programación de curso a priori, como programación de actividades a largo plazo). Su función será determinar y regular constantemente las prácticas educativas adecuadas al contexto y a los alumnos, para la consecución de las finalidades socioeducativas que pretendamos.

El debate sobre los componentes de la programación

¿Qué tenemos en cuenta cuando programamos?

No se ha producido un acuerdo unánime sobre la importancia de los diversos componentes de la programación de las tareas en el aula. El dar prioridad a uno u otro depende del modelo curricular adoptado para explicar o interpretar el proceso educativo.

Aunque los distintos modelos presentan diferencias sobre la importancia de un componente u otro y su prioridad a la hora de programar las actividades, todos coinciden en que los componentes que hay que analizar y tener en cuenta en ese proceso dinámico de la programación didáctica en el aula son los siguientes:

- los contenidos;
- los objetivos didácticos;
- las tareas (llamadas a veces estrategias metodológicas o actividades);
- los recursos puestos a disposición de las actividades y de los alumnos;
- los criterios y momentos de la evaluación; y
- el establecimiento de la dinámica del grupo-clase.

Estos elementos se sitúan en un marco determinado y con unos elementos humanos (alumnos-profesores) que harán de la

acción de la programación una actividad única e irrepetible en otras circunstancias. El análisis de estos componentes es necesario para adecuar la programación a la realidad específica. Existen dos niveles de análisis:

- el que debería realizarse en el proyecto educativo del centro;
- el que es necesario efectuar en el marco del ciclo y del aula.

LA PROGRAMACIÓN COMO PROCESO DE PENSAR EN Y PARA LA PRÁCTICA

1. Profesorado del centro educativo colectivamente

Tareas
- Analizar el marco social y educativo
- Analizar la selección curricular del contenido
- Analizar el ámbito pedagógico
- Establecer la organización pedagógica
- Situar la metodología general
- Establecer democráticamente los criterios de evaluación

2. Profesorado del departamento

Tareas
- Proponer la metodología para el área de conocimiento
- Analizar los recursos disponibles
- Tener en cuenta los espacios
- Establecer los criterios de evaluación del área de conocimiento

3. Profesorado de ciclo o etapa

Tareas
- Estudio previo de los alumnos
- Criterios y momentos de la evaluación del ciclo
- Análisis de la metodología didáctica del ciclo o etapa

4. Profesorado en el aula

Tareas
- Conocimiento alumnado

- Programación de tareas didácticas
- Análisis y preparación del ambiente de aprendizaje
- Dinámica del grupo
- Instrumentos de evaluación

Establecer unos criterios colectivos para la programación curricular supone hacer referencia a todos los elementos que la componen por tanto, toda programación de proceso para la acción en la enseñanza debe proporcionar información sobre las siguientes cuestiones:

- Qué *conocimientos* que hay que tratar y su selección cultural. Permite analizar los contenidos de aprendizaje, como experiencias socioculturalmente organizadas, y los objetivos o procesos de crecimiento personal que se deseen suscitar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza. Es el contexto de la enseñanza.

- Cómo *organizar* el contenido y en qué escenario o ambiente (organización del aprendizaje) se realiza el aprendizaje.

- De qué *forma* trabajar el contenido en la acción. Esto es, cómo hay que estructurar las experiencias de aprendizaje y los intereses de los alumnos. En la práctica, lleva al establecimiento de tareas, recursos y procesos de temporización íntimamente relacionadas.

- Cómo *regular* todo el proceso, con referencia a las fases de valoración y realimentación del proceso y del resultado de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué pretendemos?

El contexto de la enseñanza y el papel actual de los objetivos

Actuamos impulsados por algún motivo y en ese proceso generamos nuevos objetivos. Un momento del proceso de la programación consiste en el establecimiento y la interpretación de los objetivos didácticos que hay que alcanzar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la propia acción genera también nuevos objetivos. Organizar la enseñanza implica siem-

pre tener en cuenta esos objetivos de proceso; es preguntarse qué estamos haciendo. Los objetivos constituyen una guía para la planificación del aprendizaje, pero no son su eje. La reflexión sobre los objetivos nos permite preguntarnos sobre lo que hay que enseñar.

Los objetivos, en cierta medida, son siempre expresión de una cierta utopía. Así pues, no identificamos los objetivos con el objetivo-resultado del aprendizaje, sino que lo conceptualizamos como una guía orientadora (objetivos de capacidades, objetivos tendencia, objetivos expresivos), como principios de procedimiento del proceso didáctico que conduce a la consecución de un resultado peculiar por parte de cada alumno, de acuerdo con las bases implícitas de cada sujeto, su estructura mental y su proceso de aprendizaje. En la programación del aula, los objetivos asumen un nivel referencial que orienta el desarrollo de las diversas capacidades de los alumnos en las tareas o actividades en el aula.

Toda programación didáctica, en la medida en que implica intencionalidad, requiere tener como referencia esos objetivos. La naturaleza de éstos dependerá básicamente del enfoque psicológico que los oriente.

Nuestro planteamiento comparte, en general, las objeciones que se han hecho del modelo de objetivos operativos (comportamientos observables) de fundamento conductista, principalmente porque una programación orientada por este tipo de objetivos coarta la libertad (mecanización del proceso) y la variedad en los procedimientos metodológicos, limita la creatividad y no tiene en cuenta los procesos de aprendizaje en un largo período de tiempo.

El diseño de los objetivos didácticos pretende adaptarse a la realidad de los alumnos, a las bases curriculares y, sobre todo, al análisis de los procesos educativos, sin olvidar tampoco los resultados. Esta opción requiere adoptar unos objetivos amplios, orientadores de la acción, que actúan como guía de la actividad sin constreñirla. Su formulación será, por tanto, amplia e indicativa permitiendo que el intento de consecución del objetivo pueda orientarse desde distintos caminos en función de las variables intervinientes en el ambiente exterior e interior del aula. El proceso ganará, de esta forma, en diversidad y adaptación a las características de los alumnos.

Los objetivos didácticos que utilizamos en la programación de aula hacen referencia a las capacidades que se quieren alcanzar (ya sean motóricas, cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación y de integración social), enten-

diendo la capacidad como la potencialidad que un alumno tiene de realizar una tarea o actividad determinada.

Por tanto, los objetivos cumplen dos funciones esenciales: una, la de servir de guía a los contenidos, y otra, la de introducirse didácticamente en cada una de las tareas de aprendizaje. También es cierto que nos pueden suministrar información en cuanto a lo propuesto y lo logrado, así como las causas de la discrepancia si la hubiere. Esta información tiene como función la revisión de los detalles del proceso, a fin de introducir los cambios necesarios y al alcance de los profesores para su mejora. Pero en esta revisión deben considerarse no sólo al alumno y a la alumna, sino también al profesorado, al contenido y a las tareas.

Hay que tener en cuenta que el *centro de la programación didáctica son las tareas;* sobre ellas pivotarán los objetivos didácticos (en referencia a unos objetivos más amplios de todo el proceso), y por tanto no podemos anteponer el formalismo de la redacción a la utilidad.

¿Qué hay que enseñar?

Los contenidos de la enseñanza como selección sociocultural

Los contenidos han tenido en la programación una trayectoria errática, desde la consideración de que adquiriendo muchos de ellos se desarrollarían también muchas capacidades, hasta estar totalmente subordinados a los objetivos, sin olvidar la total dependencia administrativa de unos contenidos prefijados sin la participación del contexto específico.

Actualmente, parece producirse un replanteamiento del papel de los contenidos. Entendemos por *contenido educativo* el conjunto de formas culturales y de saberes que constituyen parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir y reconstruir el conocimiento del alumno.

En la programación de aula tendremos que acotar, seleccionar y ordenar qué contenidos son los más adecuados en función de unidades de trabajo con sentido y motivadoras (centros de interés, unidades didácticas, núcleos de aprendizaje, temas, módulos, proyectos...) y que son pilares provocadores de conocimientos posteriores. Como dice Stenhouse (1984), es precisamente poner a disposición del estudiante una seleccion de ese capital

que es la cultura. Los criterios de utilidad, significación, adecuación, la globalización y la interdisciplinariedad, son considerados hoy necesarios para dicha selección.

Un contenido será *útil* si sirve para reconstruir el conocimiento vulgar del alumno y desarrollar las capacidades que pretendemos en un marco determinado; será *significativo* si incluye los contenidos concernientes a la realidad, y será *adecuado* y *global* si se adapta a la competencia cognoscitiva de los alumnos y se relaciona con otros intereses.

Será, por tanto, muy importante analizar los contenidos para seleccionar y organizar los que consideramos más adecuados a las cirscuntancias específicas de los alumnos (conocimientos previos, características psicológicas...) y al ambiente específico de aprendizaje.

Por otra parte, el contenido de aprendizaje de una disciplina lo constituye el conjunto de aportaciones culturales y científicas relativas a su objeto, tanto material como formal, de estudio. Su adecuada selección y organización ha de contribuir eficazmente a la consecución de los aprendizajes significativos que pretendemos.

La selección y estructuración de los contenidos se realiza teniendo en cuenta fundamentalmente, y de manera interactiva, procesos de discusión y debate y de los criterios epistemológicos o de la disciplina (contenidos esenciales de secundarios), psicopedagógicos (en relación con la madurez de los alumnos) y sociológicos (relevantes para la cultura que pretendemos). Esta selección también queda delimitada por el estado teórico de la psicopedagogía, por el contexto curricular en el que se ha de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje y por el tipo de alumnado que participa en él.

Es importante incidir en la selección y ordenación del contenido, que debe realizar el profesorado, aunque éstas dependan básicamente de la fundamentación antropológica, psicopedagógica y sociológica del currículum y, en consecuencia, siempre se deriven de los objetivos generales de la educación, en una sociedad determinada. Ya Bruner (1968) argumentó que los contenidos tienen tanta importancia que el dominio de la asignatura se basará en el conocimiento y la comprensión de su estructura.

Actualmente, diversos sistemas educativos han optado, en sus reformas, por acogerse a la teoría de Merrill (1983) respecto a la estructuración curricular de los contenidos. Dicha teoría puede ser un instrumento de referencia y análisis siempre que no constriña la labor docente en la transformación y reconstrucción de la

cultura. Esto ha llevado a distinguir en los currícula prescriptivos tres tipos de contenidos:

- los contenidos conceptuales;
- los procedimentales;
- los actitudinales.

Pasemos a analizar brevemente esta aplicación:

• Contenidos conceptuales

Son abstractos, son realidades de características comunes y están relacionados entre sí.

Dentro de estos contenidos, encontramos un conjunto de *hechos, conceptos, sistemas conceptuales, principios...* Aunque el tratamiento de estos contenidos es diferente, podemos decir que en el aula distinguimos los conceptos y los sistemas conceptuales de los hechos, ya que los procesos de aprendizaje son diferentes en esos dos grandes bloques.

Los hechos necesitan tareas más repetitivas y de memorización más mecánica, mientras que los conceptos, sistemas conceptuales y principios necesitan tareas de comprensión de la acción, ya que se estructuran mediante experiencias variadas en la acción y en el contexto.

Un proceso interesante, basado en el aprendizaje significativo, de tratamiento y programación de contenidos conceptuales, de secuenciación y organización de conceptos clave puede ser el utilizar los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988), ya que expone los conceptos y las proposiciones fundamentales en relación entre sí de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo. También podemos establecer mapas mixtos de conceptos, principios, hechos y actividades o tareas como el que exponemos en la página 119.

• Contenidos procedimentales

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas. Estos contenidos incluyen las habilidades, destrezas, estrategias...

Actualmente, se define un procedimiento como el conjunto de acciones ordenadas para alcanzar determinada meta. Las actividades experienciales y de repetición en la acción, a ser posible en diversas circunstancias y contextos, son la base fundamental de su aprendizaje.

• Contenidos actitudinales

Son los que pretenden desarrollar en los alumnos y alumnas determinados comportamientos ético-sociales.

En estos contenidos se incluyen las actitudes, los valores y las normas. Las actitudes son un comportamiento persistente ante una determinada situación, persona u objetos. Los valores son la regulación del comportamiento ante un principio normativo social que se fundamenta en sí mismo o en una creencia. Y las normas son modelos de comportamientos sociales estipulados por la mayoría para determinadas situaciones.

Aunque es necesario introducirlo en la programación con la importancia de un contenido, es cierto también que a corto plazo son difíciles de evaluar y su aprendizaje se realiza mediante el ejemplo, la observación, la imitación, las reuniones, las asambleas de clase, la normativa aceptada democráticamente, la tutoría, etc.

La discusión sobre el método pedagógico

Actualmente, en una dimensión democrática, abierta, el concepto de método es forzosamente cambiante. Se rechaza como concepto definido e inmóvil, ya que la realidad educativa se renueva y cambia constantemente por sus obligadas interrelaciones con el medio exterior.

No existe una fórmula mágica ni un catecismo pedagógico único, y por ello no puede haber un método ideal, ya que en cada situación se da la posibilidad de estructurar de un modo u otro las tareas educativas.

Este razonamiento nos lleva a la conclusión de que en la práctica pedagógica no se aplican «en estado puro» los métodos didácticos que las diversas corrientes describen, ya que éstos son modelos ideales y teóricos basados en corrientes filosóficas y psicopedagógicas útiles en la práctica educativa sólo como referencia. La experiencia lleva al profesorado a adecuar el modelo del método a su propio marco, extrayendo e innovando los aspectos técnicos de aplicación. Una determinada metodología es una opción que toma el profesorado, en la que se interrelacionan todos los elementos de la programación: objetivos, contenidos, tareas, recursos.

Los métodos didácticos deben subordinarse a las condiciones psicológicas de quienes aprenden (naturaleza y psicología del alumno y de la alumna) y tienen por objeto llevar a éstos a redescubrir y analizar por sí mismos los conocimientos (contenidos didácticos y estructura lógica) de la sociedad en la que vive.

No existe, en el método didáctico, como a veces se ha pretendido, una única y sistemática secuencia de pasos, como tampoco hay un solo método válido. Y la metodología puede variar según

la materia, los alumnos, el profesor, los objetivos o el contexto. Es cierto que, en la relación pedagógica, la mayoría de los métodos didácticos van de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo inmediato a lo remoto. Y en sus propuestas de aplicación en las aulas, una variedad de tareas con secuencias de aprendizaje basadas en la investigación, la clase magistral, los centros de interés, los materiales, los proyectos de trabajo, la solución de problemas, la elaboración de fichas, la enseñanza programada, el trabajo de campo, las simulaciones, etc., que comportan diversas tareas didácticas.

Más que acogerse a un método, es importante que el aprendizaje en el aula tenga determinada secuencia con un orden que permita trabajar simultáneamente los diversos contenidos, y que no estén compartimentados ni sean arbitrarios. Por tanto, la secuencia de aprendizaje ha de ser flexible y acercarse a unos principios psicopedagógicos que beneficien a los alumnos. Con ese criterio de flexibilidad podemos establecer dos tipos generales de secuencias: la primera no tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos ni su motivación natural ni su participación activa, predominando la recepción pasiva. Aspectos que, por otra parte, intenta potenciar la segunda secuencia (predominando el descubrimiento) (véase el cuadro siguiente).

SECUENCIAS GENERALES DE APRENDIZAJE

SECUENCIA 1	SECUENCIA 2
El resultado	*El proceso*
	Motivación
	Problema
	Situación inicial de aprendizaje
Información verbal y escrita	Fuentes de información
Ejercicios individuales	Ejercicios individuales y colectivos
	Evaluación formativa
Conclusiones	Conclusiones
Generalización	Generalización
Memorización	Memorización comprensiva
	Expresión
Examen	Evaluación sumativa
	Nuevos conocimientos

La secuencia 1 considera al alumnado como un almacén en donde se acumulan conocimientos, mientras que, en el caso de la secuencia 2, el alumnado asume individual y colectivamente un papel de construcción de su aprendizaje, ya que relaciona y estructura el conocimiento posibilitando la construcción de estructuras cognoscitivas en el alumno, que le permitirán la adquisición de nuevos conocimientos. La secuencia 1 forma parte de una serie de secuencias no relacionadas entre sí. En la secuencia 2, el proceso es cíclico: los contenidos aprendidos sirven para iniciar una nueva secuencia de aprendizaje. El conjunto de secuencias junto con la filosofía educativa que desprende forman la metodología didáctica.

El núcleo central de la programación: las tareas

Cuando hablamos de tareas, nos referimos a una secuencia ordenada de todas las actividades y recursos que utiliza el profesorado en la práctica educativa con un fin determinado de aprendizaje (individualización, socialización, cooperación, descubrimiento, directividad, actividad, recepción...).

Expongamos una serie de evidencias que aparecen al analizar la práctica educativa del aula:

- Cuando el profesorado se acerca a su práctica, se pregunta ¿qué haré? y ¿cómo lo haré?, poniendo énfasis en las tareas que ha de realizar.

- Los objetivos siempre existen; por una parte, en la «teoría del profesorado» y, por otra, plasmados en un proyecto que debería estar situado en una realidad social y educativa determinada, planteados como hipótesis para la acción, y si no en los materiales curriculares que se uilizan.

- La teoría y la práctica en el aula se confunden, se hacen un binomio imprescindible en la tarea educativa, conformando un esquema práctico que se desarrolla mediante las tareas.

Desde estas evidencias, la *programación de las tareas* del aula asumirá, ciertamente, una importancia fundamental para la práctica educativa. Decíamos anteriormente que programar es anticipar un proyecto de acción en un determinado marco social y cultural que siempre plantea problemas (de un mundo real), que

parte de las experiencias de los alumnos y del profesor/profesores y que procura el beneficio de ambos. Por tanto, programar es un proyecto flexible, abierto, en constante reflexión. Ya no existe separación entre programar, ejecutar y evaluar, puesto que la interrelación es absoluta. Es un nuevo concepto de enfocar la práctica educativa de la programación.

Esto supone romper el viejo esquema tecnológico, ya que, si nos basamos en las evidencias que comentaba anteriormente, podemos vislumbrar, desde la práctica, que la programación ha de pivotar alrededor de las tareas o actividades entendidas como proceso cognoscitivo que estructura las experiencias de aprendizaje en un determinado ambiente. ¿Qué es lo que realiza un profesor o una profesora en el aula? Multitud de actividades. Si los objetivos de «a dónde quiero llegar» y los contenidos de «qué enseñaré» existen (y es evidente que existen), la verdadera renovación de la programación está en la *innovación de las tareas,* ya que permite introducir la diversidad y la función educativa en un contexto determinado.

Dentro de cada tarea, el profesorado incluye un objetivo, siempre hay un contenido que se aprende, se utiliza una estrategia didáctica, interviene un material, un tiempo y un espacio. La programación en el aula pivota alrededor de las tareas, no de los objetivos.

En esa reflexión, análisis y mejora de las tareas está la verdadera innovación de la programación en el aula, y por tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que supone reflexionar sobre cómo aprenden alumnos y alumnas y cómo desarrollan su potencial de aprendizaje; favorece también la formación del profesorado y una constante revisión de la transmisión de los contenidos, y estimula una dinámica institucional e interpersonal positiva.

Para que esto sea posible es necesario que se den tres condiciones:

- La participación de todo el profesorado que interviene en el nivel, ciclo o etapa.
- La capacidad y voluntad de participar en la toma de decisiones.
- Un tiempo y un espacio de discusión y elaboración común.

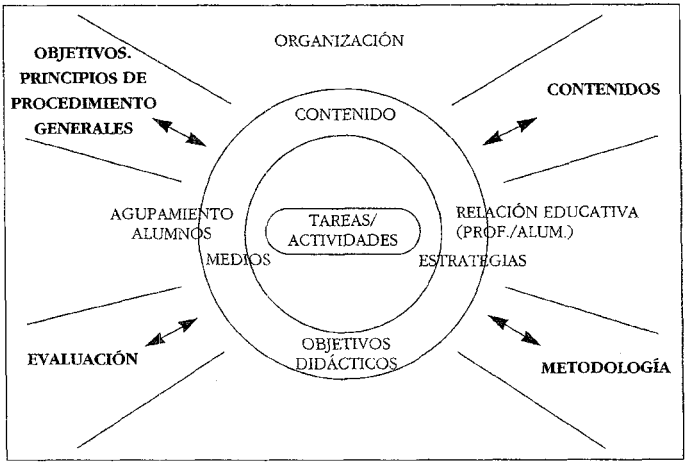
Si reflexionamos sobre las tareas, poniendo en ese análisis nuestro bagaje teórico y nuestra práctica, es seguro que participaremos en la innovación de nuestras clases y centros.

Si consideramos la programación de aula como el diseño de un proyecto organizador de la práctica en donde nuestros objeti-

vos son hipótesis para la acción que comprobaremos en la solución de situaciones problemáticas concretas, donde seleccionamos los contenidos sociales y culturales del mundo real, o sea, que secuenciamos la materia en un proceso lógico de dificultades de aprendizaje, y si planteamos las tareas de los alumnos como actividades significativas y útiles, realizaremos una programación abierta, en constante proceso de revisión mediante la reflexión y compartida con todo el equipo docente.

El componente didáctico de la tarea comprende los objetivos que hay que conseguir y el contenido que hay que desarrollar, los recursos necesarios y la evaluación. En la organización de las tareas tendremos en cuenta el horario, la agrupación de alumnos, el ambiente y el espacio.

Como una buena muestra de ello y como elemento de reflexión, expongo el siguiente esquema personal, pero extraído a partir de la aportación de Doyle (1986):



En definitiva, cuando hablamos de programación no podemos limitarnos a exponer parrillas de muestra o esquemas recetarios iguales para todos, ni a preocuparnos por las formas de redactar, el qué va antes, ni podemos estandarizar el proceso y, menos, determinar con exactitud el producto. Es cierto que hemos de establecer unos esquemas de procedimiento y formalización y unas metas (como hipótesis que debe comprobarse), prever qué con-

tenidos culturales y sociales son útiles para el colectivo de alumnos y alumnas (para su bien y para su libertad), y sobre todo, poner énfasis en la reflexión y el diseño de qué tareas son más significativas, relevantes, actuales cultural o científicamente y útiles, y en qué ambiente las desarrollaremos. Y todo, enmarcado en un proyecto flexible, abierto, crítico, inmerso en una sociedad y una cultura determinadas, que nos servirá para la acción y que será constantemente mejorable en la aplicación de esa acción. Entonces, la programación de aula será útil y nos suministrará el que nuestras decisiones sean explícitas, con el fin de mejorar la educación de nuestros alumnos y ganar en autonomía y capacidad de decisión sobre la práctica que realizamos.

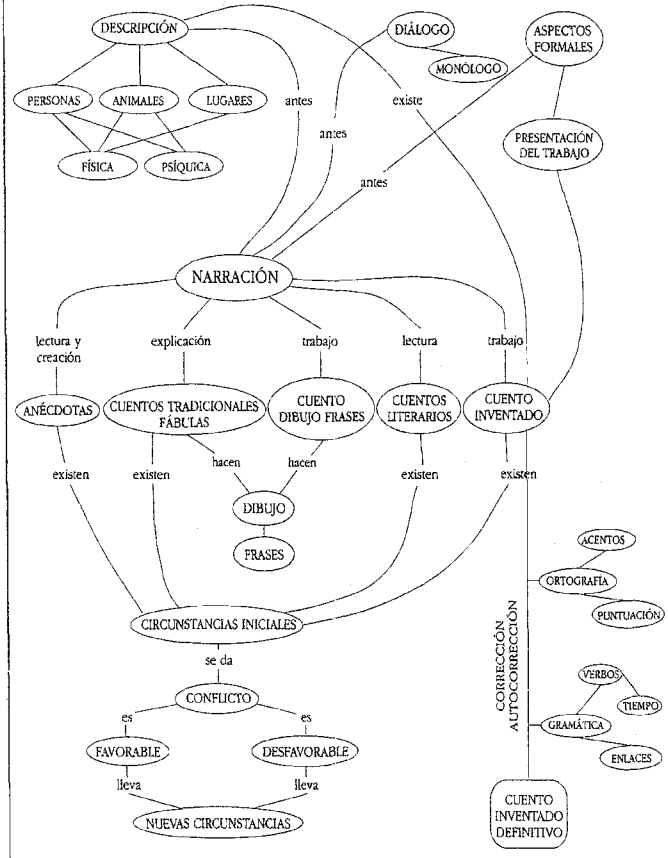
Pero, unas características que siempre deben poseer las tareas en el aula son la ordenación y la flexibilidad, la necesidad de adaptación a cada circunstancia específica. Una tarea didáctica no ha de ser inmutable, fija, sino que cada profesory cada profesora ha de utilizarla de distinta manera, según la realidad que los envuelve y la percepción que tengan de la situación de enseñanza.

Las tareas didácticas son la forma activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje. Por tanto, éstas se basan en el principio de actividad.

El principio de actividad es fundamental en la enseñanza actual. En este sentido, en las experiencias de aprendizaje hemos de tener en cuenta los conocidos principios de la enseñanza que comentábamos anteriormente: de lo próximo a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo individual a lo general, y de lo concreto a lo abstracto.

No podemos planificar las tareas como experiencias de aprendizaje de forma arbitraria, sino que se necesita un análisis previo de qué queremos desarrollar y en qué momento introducimos la actividad; un procedimiento puede ser la elaboración de mapas para desarrollar las diversas tareas, que nos permite tener una visión total y ordenada de todo del proceso (véase mapa conceptual de la página siguiente).

MAPA DE CONCEPTOS Y ACTIVIDADES



Elaborado por Àngels Miret en un trabajo de 7 curso de EGB en la Escuela Municipal Casas (Barcelona).

En las tareas de enseñanza-aprendizaje en el aula podemos distinguir diversos tipos de tareas según el momento de su utilización.

Cada conjunto de tareas requiere diferentes formas de experiencia educativa, que son:

- Tareas de *introducción-motivación*

Han de despertar el interés en los alumnos en cuanto al aspecto de la realidad que hay que conocer.

- Tareas de *conocimientos previos*

Son las que se realizan para conocer las ideas, opiniones, aciertos o errores conceptuales del alumnado sobre los contenidos.

- Tareas de *desarrollo* y *comprensión*

Son las que permiten conocer los conceptos, procedimientos o actitudes nuevas y también las que permiten comunicar a los otros el trabajo hecho.

- Tareas de *consolidación*

En éstas se contratan las nuevas ideas con las previas de los alumnos y se aplican los nuevos aprendizajes.

- Tareas de *refuerzo*

Tareas que programamos para alumnos con necesidad de una mayor diversificación.

- Tareas de *recuperación*

Son las que programamos para los alumnos que no han alcanzado los conocimientos trabajados.

- Tareas de *opinión* y *ampliación*

Son las que permiten continuar construyendo conocimientos nuevos a alumnos que han realizado satisfactoriamente las tareas de desarrollo propuestas y también las que son abiertas y no siempre imprescindibles en el proceso.

El profesorado ha de escoger cuáles son las tareas que consideran imprescindibles en el proceso. Exponemos a continuación una posible guía para seleccionar tareas.

GUÍA ORIENTADORA PARA SELECCIONAR TAREAS

1. Las tareas han de ser coherentes y desarrollar la capacidad que pretendemos.
2. Han de ser el máximo de significativas y agradables para los alumnos y alumnas.
3. Han de ser adecuadas al desarrollo y las posibilidades del grupo y del alumnado.
4. Para conseguir algo existen muchas tareas diferentes.
5. La misma tarea puede dar diversos resultados y tener consecuencias imprevisibles.
6. Se ha de rechazar la generalización y la creencia en la omnipotencia de un tipo de tareas.
7. Las tareas también han de tener un orden y una estructuración de las experiencias suscitadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la enseñanza.
8. Les tareas han de seleccionarse en virtud de su aplicabilidad a la vida y de la importancia que tiene para el desarrollo del alumnado en el medio social.
9. Se le ofrezca o no al alumnado la participación en la planificación de las tareas, éste siempre hará una selección de las experiencias en función de sus criterios de conveniencia y utilidad.

Las condiciones educativas de las tareas: tiempos, espacios, organización y materiales curriculares

Mediante la temporización intentamos ajustar las tareas de enseñanza-aprendizaje al tiempo disponible. Sin embargo, no es nuestra pretensión encorsetar esa actividad, sino posibilitarla. Por ello, consideramos la temporización como una consecuencia de la programación, que ha de enfocarse desde la flexibilidad.

Respecto a la programación en el aula, es importante destacar que no está de más distribuir las tareas según sean individuales o de grupo, y éstas últimas en sí requieren trabajo en pequeño grupo, grupo medio o con todo el grupo clase, inten-

tando mantener en el tiempo un equilibrio entre las diversas agrupaciones.

Cuando programamos las tareas, hemos de tener cuidado también de qué material curricular será el más adecuado para la experiencia de aprendizaje, que además sea apto para el alumnado (por su estructura cognitiva) y tenga un valor educativo.

Respecto al ambiente de aprendizaje, hay dos aspectos fundamentales que quisiera destacar:

- la distribución del espacio, y
- la organización y gestión de la clase.

La primera nos permite saber dónde nos situamos todos; qué espacios son de talleres, de murales, de material, de noticias, de medida del tiempo, de biblioteca. La organización del aula nos permite estudiar las diversas posibilidades de trabajo individual y en grupo, así como las diversas posibilidades de configuración del espacio en el aula. También es importante para la propia movilidad y convivencia entre los alumnos y el profesorado.

Evaluar más allá de calificar. El seguimiento

La evaluación ha de entenderse aquí como un instrumento de investigación del profesorado que, a través de la identificación, recogida y tratamiento de datos, nos permite comprobar las hipótesis de acción con el fin de confirmarlas o de introducir modificaciones en ellas. La evaluación debe proporcionar criterios de seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, sobre el funcionamiento y los resultados.

La evaluación no es un sistema de clasificación de los alumnos que sitúa a unos más arriba en la escala del éxito que otros. La evaluación no es una finalidad, sino un medio.

Por otra parte, la organización de la tarea educativa implica una cuidadosa evaluación de todo el proceso curricular. Esta evaluación podría definirse, a todos los niveles, como el proceso de valorar lo que se aprende durante un determinado tiempo, después de conocer la realidad en la que se actúa (socioeducativa), las posibilidades de los alumnos, los materiales utilizados y los conocimientos previos.

Desde una perspectiva positivista, evaluar es medir el logro de los objetivos previamente definidos. Es la medida del éxito en la enseñanza, en términos de conducta observable (qué es lo que ha cambiado) en los alumnos y alumnas. Desde la actual pers-

pectiva, *evaluar* es entender y valorar los procesos y resultados de las tareas educativas en su contexto. La primera utilizará como procedimientos metodológicos la cuantificación de las observaciones y el tratamiento estadístico de los datos, mientras que la segunda utilizará la observación, la entrevista, la tutoría, los registros, los cuestionarios, los análisis de documentos, etc.

La finalidad de la evaluación es mejorar la intervención pedagógica de las tareas controlando todos los elementos que intervienen en la programación, para adecuarla cada vez más a los alumnos y comprobar si éstas intervenciones pedagógicas han sido útiles o no.

La evaluación debe entenderse como una exigencia interna del perfeccionamiento de todo el proceso de programación de las tareas. En este sentido, la evaluación consiste, por una parte, en la valoración cualitativa de los planteamientos, objetivos, procedimientos, metodología y resultados del aprendizaje, y, por otra parte, supone la implicación de las personas y los grupos que intervienen en dicho proceso. No evaluamos únicamente el progreso de los alumnos, sino la validez de todo el proceso educativo.

Por tanto, todo lo que signifique mejora en los procesos de toma de decisiones en una relación educativa, exige que el profesorado se provea de una serie de datos del alumnado y del resto de los componentes de la tarea educativa.

Por ello, el profesor debe establecer en su programación los momentos de evaluación pertinentes para recoger información sobre el proceso de la tarea (*evaluación inicial:* tareas de diagnóstico de la situación inicial; *evaluación formativa:* observación de las dificultades que existen; y *evaluación sumativa:* tareas de revisión y comprobación final) y de las técnicas adecuadas a cada momento (observación directa, observación de los productos, trabajos realizados, entrevistas, pruebas escritas, cuestionarios...) para que el alumnado disponga de una información que le ayude a progresar hacia el heteroaprendizaje y hacia el autoaprendizaje.

- Aplicamos una *evaluación inicial* al comienzo de una nueva tarea de aprendizaje. Con esta evaluación se pretende ubicar y conocer los esquemas de conocimiento, el nivel de dominio y las habilidades previas a un nuevo aprendizaje.

- La *evaluación formativa* se aplica durante el proceso de aprendizaje de la tarea regulando las dificultades del proceso.

- La tarea implica necesariamente un momento final (*evaluación sumativa*) y una autoevaluación, tanto del alumno como del profesorado. Es la que nos permite acceder a una nueva tarea de aprendizaje.

La eficacia de la evaluación debe analizarse desde dos perspectivas. La primera corresponde a las adquisiciones realizadas por los alumnos a lo largo del proceso y no deberá contemplar únicamente los conceptos, sino también los procedimientos, las actitudes y los hábitos de trabajo individual. La segunda es la correspondiente a la evaluación de la utilidad del desarrollo de toda la programación y supone buscar parámetros indicadores que nos proporcionen información sobre su validez, sobre la preparación docente, la orientación del aprendizaje, los objetivos planteados, la metodología de la enseñanza, las actividades de intervención propuestas y las técnicas de evaluación utilizadas.

En las dos perspectivas mencionadas están implicados los alumnos y las alumnas. En consecuencia, éstos deberán participar en la medida de lo posible en la evaluación de su aprendizaje mediante la autoevaluación y la heteroevaluación, y el profesorado recogerá suficiente información para poder realizar una realimentación de su programación.

La acción forma parte de la programación

Programar es un acto dinámico que se caracteriza por la comunicación y la interacción, y no por el aislamiento y la individualización.

No podemos olvidar otros componentes que entran en la programación del trabajo diario: La motivación, la orientación constante del alumnado, el tratamiento de las diferencias en el aprendizaje y la flexibilidad de aplicación de la programación, que permita adecuarla a las diversas circunstancias académicas, culturales y sociales que puedan surgir.

Una reflexión, un debate y el tomar decisiones constantemente sobre las tareas que desarrollamos y enseñamos en el aula nos ayudará a mejorar cada vez más la práctica educativa; nunca una programación ha de estar cerrada, sino que su estructura ha de tener un carácter abierto, público y mejorable, en el sentido más amplio de mejora profesional, institucional y social.

Referencias bibliográficas

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó.

BRUNER, G. (1968): *Citado en La renovación de la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas secundarias de los Estados Unidos*. Washington DC. Unión Panamericana.

DOYLE, W. (1986): «Academic tasks in classrom» en Hammersley, M.: *Case studies in classroom research*. Milton Keines. Open University Press.

EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona. Martínez Roca.

GIMERO, J. (1982): *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.

GIMERO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

GIMERO, J.; PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

MERRILL, M.D. (1983): «Component Display Theory» en Reigelhut, C.M. (Ed.): *Instruccional design: Theories ans models. And overwiew of their current status*. New Jersey. Hillsdale.

NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Salamanca. Anaya.

NOVAK, J.D.; GOWIN, DB. (1988): *Aprender a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

PÉREZ, A.I. (1988): *Currículum y Enseñanza. Análisis de componentes*. Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

Quinta parte:
Del Proyecto Educativo de Centro a la Programación de Aula. Un ejemplo de planificación

Para ilustrar lo que hemos dicho hasta ahora, seguidamente exponemos un ejemplo (no un modelo) de planificación, desde el Proyecto Educativo de Centro hasta la Programación de Aula, pasando por el Proyecto Curricular de Centro.

Los ejemplos, como tales, a veces resultan un poco artificiales, ya que lo que se pretende es que ilustren algo, en este caso, el proceso de planificación didáctica dentro del centro escolar. De todos modos, pensamos que son útiles para su concreción.

PEC

Como hemos dicho en el apartado correspondiente, el PEC puede contemplar tres grandes componentes: las notas de identidad, los grandes objetivos y la definición de los principales rasgos de la estructura organizativa.

En el ejemplo hemos incluido posibles redactados parciales correspondientes a cada uno de los apartados.

	PEC	
NOTAS DE IDENTIDAD / PRINCIPIOS	• Entendemos el centro escolar como un sistema abierto. Por lo tanto, la acción educadora que desarrollamos está *abierta* e incorpora la *colaboración* de los padres y de las instituciones culturales y sociales del entorno.	• Nos regimos por el principio de la *coeducación*, entendiéndola como un intento de educar para la igualdad sin discriminación de ninguna clase por razón de sexo.
	• Entendemos la educación como un proceso que abarca los diferentes aspectos que integran la personalidad del alumno, teniendo en cuenta las dimensiones individual y social, y que busca el perfeccionamiento en ámbitos diversos: físico, intelectual, moral, etc.	• Nuestra *metodología* se fundamenta en: a) ... b) ... c) un trato personalizado que se adecúe al ritmo evolutivo y a las capacidades de cada alumno, d) ... e) el respeto por las diferencias individuales.

FORMULACION DE OBJETIVOS	• Mantener una comunicación fluida y sistemática con las familias. • Realizar una acción continuada y sistemática de orientación a todos los/as alumnos/as que manifiestan necesidades educativas especiales. • Conseguir que cada alumno/a se conozca a sí mismo (autoconcepto, intereses, situación académica, etc.), sus posibilidades y sus limitaciones para que goce de unas relaciones satisfactorias consigo mismo y con las personas que le rodean. • Establecer mecanismos y estrategias organizativas que permitan personalizar la acción educativa, tanto en el ámbito instructivo como en el formativo.
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	• Determinación de módulos horarios específicos para la acción tutorial grupal e individual. • Adscripción del profesorado de Educación Especial al equipo de Ciclo Inicial, a efectos organizativos y funcionales. • Definición de las áreas de intervención y de las pautas de coordinación respecto a la acción tutorial entre el profesorado, profesorado-tutoría y/o la persona responsable del servicio/departamento de orientación. • ...

Reglamento de Régimen Interior

Reproducimos dos posibles artículos de este reglamento, que podrían surgir, entre otros, de un PEC como el anterior.

REGLAMENTO DE REGIMEN INTERIOR

Artículo n)
Los padres recogeran personalmente los informes de sus hijos e hijas en el centro para comentarlos con la tutoría.
Artículo n+1)
Las reuniones ordinarias del equipo de nivel o grado (conjunto de profesores/as que inciden en un mismo grupo clase) se celebrarán cada tres semanas y cada vez que lo solicite la tutoría con una antelación de 48 horas.
_...

PCC

Para mostrar la elaboración de una pequeña parte del PCC hemos seguido los pasos comentados en el apartado correspondiente.

Contextualización de los objetivos generales de primaria del DCB

Se contextualizan los objetivos generales e) y f) del Diseño Curricular de Primaria del Ministerio de Educación y Ciencia, y se hace en relación con una de las notas de identidad definidas en el PEC, con dos grandes objetivos relacionados con ésta y tomando también como referencia un aspecto de la estructura organizativa, unos y otro también del PEC.

Así pues, se compaginan dos referentes: el DCB y el PEC.

OBJETIVOS GENERALES DE PRIMARIA DEL DCB

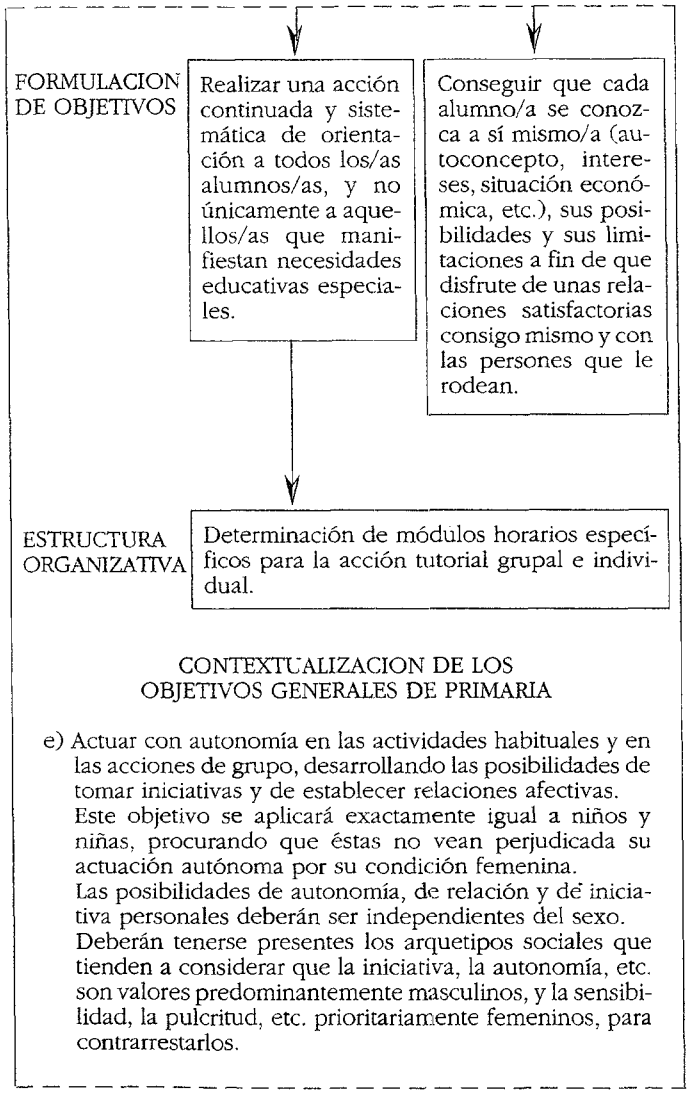
e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las acciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, conociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

ASPECTOS DEL PEC RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS ANTERIORES

NOTAS DE IDENTIDAD/ PRINCIPIOS

Nos regimos por el principio de la coeducación, entendiéndola como un intento de educar para la igualdad sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo.



CONTEXTUALIZACION DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE PRIMARIA

e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las acciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
Este objetivo se aplicará exactamente igual a niños y niñas, procurando que éstas no vean perjudicada su actuación autónoma por su condición femenina.
Las posibilidades de autonomía, de relación y de iniciativa personales deberán ser independientes del sexo.
Deberán tenerse presentes los arquetipos sociales que tienden a considerar que la iniciativa, la autonomía, etc. son valores predominantemente masculinos, y la sensibilidad, la pulcritud, etc. prioritariamente femeninos, para contrarrestarlos.

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, conociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

Debe aceptarse el rol sexual como algo normal que no tiene que influir negativamente en la convivencia ni en el respeto mutuo. Es necesario comportarse solidariamente con los compañeros independientemente de si son de uno u otro sexo.

Contextualización y adecuación de los objetivos generales y contenidos de las áreas del DCB

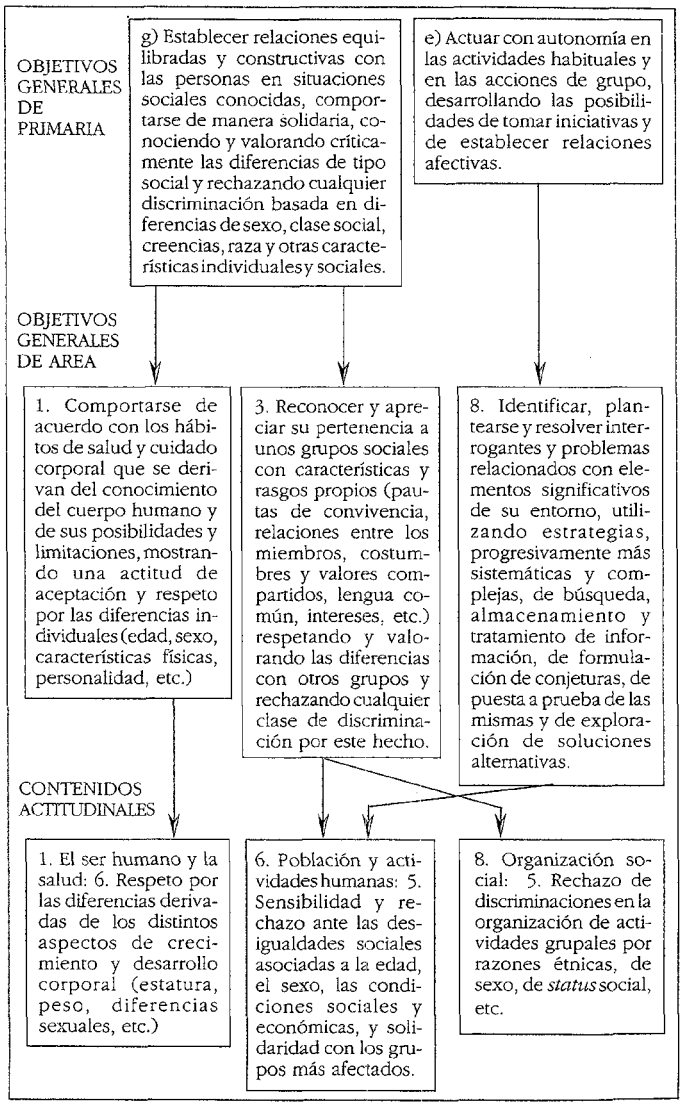
Los dos objetivos generales seleccionados se adscriben en áreas para facilitar su planificación. En este caso parece oportuno adscribirlos en la área de conocimiento del medio natural, social y cultural.

OBJETIVOS GENERALES DE AREA

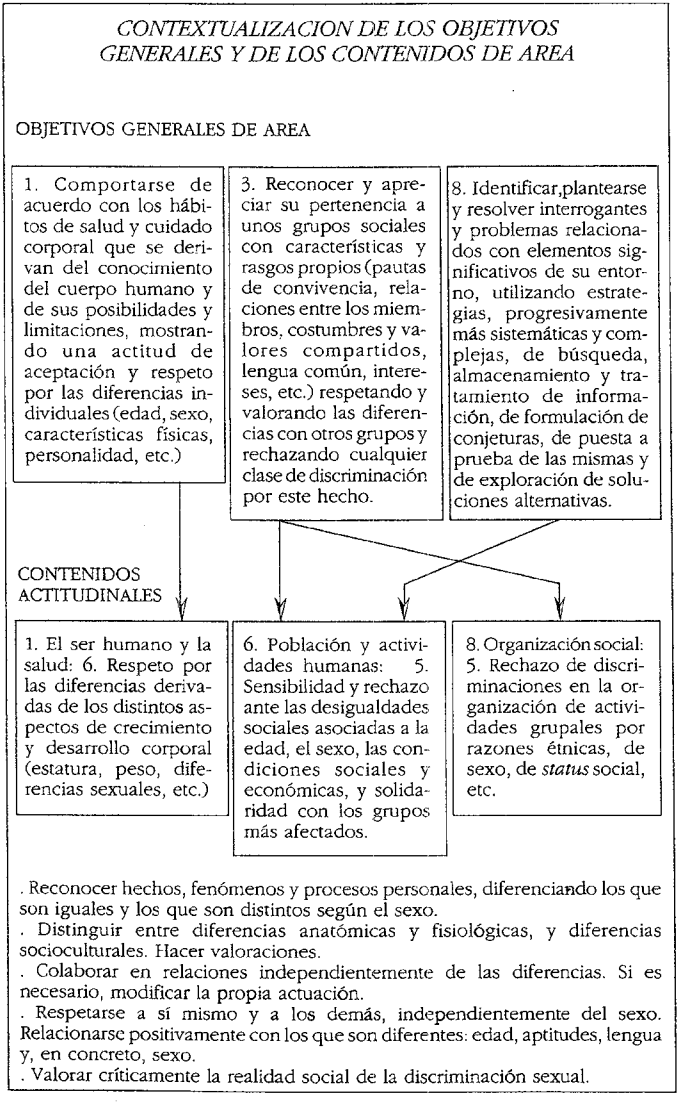
OBJETIVOS GENERALES DE PRIMARIA	e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las acciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.	g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, conociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

OBJETIVOS GENERALES DE AREA			
	1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).	3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.	8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.

A continuación seleccionamos los contenidos que responden a los objetivos generales; en este caso, contenidos actitudinales (Simplificamos mucho el proceso para que sea claro.)


OBJETIVOS GENERALES DE PRIMARIA
g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, conociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.
e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las acciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
OBJETIVOS GENERALES DE AREA
1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.)
3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.
8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.
CONTENIDOS ACTITUDINALES
1. El ser humano y la salud: 6. Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.)
6. Población y actividades humanas: 5. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales y económicas, y solidaridad con los grupos más afectados.
8. Organización social: 5. Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de *status* social, etc.

CONTEXTUALIZACION DE LOS OBJETIVOS GENERALES Y DE LOS CONTENIDOS DE AREA



Contextualización y adecuación por ciclos de los objetivos generales de área del DCB

Se añade un comentario sobre el grado, la priorización o las matizaciones.

CONTEXTUALIZACION POR CICLOS
DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE AREA

OBJETIVO GENERAL DE AREA

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.)	3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.	8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.
• Ciclo Inicial: Diferencias anatómicas niño/niña. No establecer diferencias de dinámica en la clase. Evitar discriminaciones conscientes. • Ciclo Medio: Trabajo conjunto y de colaboración en las tareas de la clase. Evitar discriminaciones inconscientes.	• Ciclo Inicial: Establecer normas de funcionamiento del grupo-clase. • Ciclo Medio: Distribuir equitativamente, y sin ningún tipo de discriminación, las tareas necesarias para el buen funcionamiento del grupo (responsabilidades, cargos, etc.)	• Ciclo Medio: Plantearse interrogantes y buscar respuestas ante las actitudes machistas de la sociedad. • Ciclo Superior: Identificar las causas de la discriminación sexual en la sociedad y hacer una valoración crítica.

• Ciclo Superior: Trabajo conjunto y de colaboración en las tareas de la clase. Utilización de criterios científicos sobre las diferencias hombre/mujer.	• Ciclo Superior: Distribuir equitativamente, y sin ningún tipo de discriminación, las tareas necesarias para el buen funcionamiento del grupo. Racionalización sobre actividades machistas que se puedan dar en el grupo. Valoración negativa de la discriminación social.

Secuenciación de los contenidos de cada área

Se distribuyen los contenidos por ciclos.

SECUENCIACION DE LOS CONTENIDOS DEL AREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

1. El ser humano y la salud: 6. Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.)

- *Ciclo inicial:* diferencias anatómicas niño los compañeros y compañeras distintos en algún aspecto.

- *Ciclo Medio:* Colaboración con los compañeros y compañeras en pequeños grupos y en el grupo-clase.

- *Ciclo Superior:* Colaboración con los compañeros y las compañeras en pequeños grupos y en el grupo clase. Autorreflexión sobre la propia actitud respecto a los demás.

6. Población y actividades humanas: 5. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales y económicas, y solidaridad con los grupos más afectados.

- *Ciclo Medio:* Observar y valorar el fenómeno social de la discriminación sexual y de otros tipos.

- *Ciclo Superior:* Valoración crítica de la dsicriminación sexual de la sociedad. Análisis de las causas de esta situación. Valoración negativa de las discriminaciones e intolerancias sociales de todo tipo.

8. Organización social: 5. Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de *status* social, etc.

- *Ciclo Medio:* Colaboración con los compañeros y las compañeras del grupo clase.

- *Ciclo Superior:* Colaboración con los compañeros en todo tipo de actividades grupales. Análisis de la propia conducta respecto a los compañeros y las compañeras. Colaboración con el conjunto del centro escolar.

Criterios y opciones básicas de metodología didáctica

Se señalan algunos criterios en referencia a los contenidos concretos del ejemplo.

CRITERIOS METODOLOGICOS

Entre otros:

- Se llevarán a cabo actividades que contemplen el diálogo y el debate, así como la reflexión colectiva.
- Se posibilitará un tiempo para la autorreflexión y el autoanálisis.
- En cualquier actividad el profesor tendrá en cuenta el papel que él juega como modelo (aprendizaje de actitudes por imitación).
- En cualquier actividad el profesor estará atento a los aspectos actitudinales.
- Se fomentará el trabajo en pequeño grupo.
- Se fomentará que niños y niñas estén mezclados en la distribución espacial del grupo clase.
- Siempre y cuando sea posible, se utilizará una metodología basada en la investigación.
- ...

Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos básicos

En este apartado habrá que tener presente la existencia de una discriminación de hecho del sexo femenino en la mayoría de los libros de texto que existen hoy en el mercado (imágenes, lenguaje, adjudicación de papeles, etc.) y, en consecuencia, se tendrán que crear mecanismos de estudio de ese aspecto (contenidos, ilustraciones, etc.) antes de seleccionar libros de texto y otros materiales curriculares.

Procedimientos de evaluación y criterios para la promoción interciclos

Por lo que se refiere a los objetivos y los contenidos del ejemplo, se llevarán a cabo:

- Evaluaciones iniciales: al principio de cada ciclo.
- Evaluaciones formativas: observación continuada de la actuación de los/las alumnos/as; anotación de las reacciones ante casos de discriminación social.
- Evaluación sumativa: al finalizar cada ciclo.
- En los criterios de promoción interciclos habrá que tener muy en cuenta los aspectos actitudinales.

Planes específicos

Los planes específicos se deducen de PEC, tal y como se puede ver en este cuadro. El Plan número 3 se refiere al ejemplo que nos ocupa. Este plan específico podría tener dos niveles:

- Primaria: previo al plan orientador.
- Secundaria: plan orientador propiamente dicho.

PLANES ESPECIFICOS

1- Plan de formación de tutores/as a través del departamento/servicio de orientación.
2- Plan para la transición escuela-trabajo y para la mejora de las prácticas en empresas.

3- Plan para desarrollar una acción orientadora compensadora de los desequilibrios por razón de sexo.
4- Plan para la formación de padres y madres.
...

Plan anual

Del PEC, y de los planes específicos, se deducen varias posibilidades de planes anuales.

El número 4 hace referencia al ejemplo que estamos desarrollando. Surge del plan específico.

PLAN ANUAL

1- Realizar una jornada de «puertas abiertas» en el centro.
2- Dar a conocer los cambios en la estructura del sistema educativo como consecuencia de los cambios normativos.
3- Elaborar una programación para distribuir el trato y el aprendizaje de las técnicas de trabajo intelectual a lo largo de la enseñanza primaria.
4- Llevar a cabo una investigación a nivel de toda la primaria, distribuida y organizada por ciclos, sobre la incorporación de la mujer al mundo laboral. Realizar una muestra conjunta de los resultados.

Programación de aula

Situamos este último nivel de concreción del currículum en el ciclo superior de primaria, y más en concreto en el 5º grado.

La programación de la unidad didáctica se refiere al cuarto objetivo del plan anual y parte de la secuenciación por ciclos indicada en el apartado «Secuenciación de los contenidos de cada área» (págs. 142 y 143).

Tema

- La mujer y el trabajo (tema conjunto para todos los niveles de primaria).
- La mujer y el sector secundario (subtema específico para 5º).

Objetivos didácticos

- Conocer cuál es la situación de la mujer en el sector secundario (industrial) cuantitativamente respecto al hombre en Cataluña.
- Conocer cuál es la situación de la mujer en el sector secundario (industrial) cualitativamente (puestos de responsabilidad, condiciones laborales, facilidad de encontrar trabajo, etc.) respecto al hombre en Cataluña.
- Conocer la evolución histórica de la incorporación de la mujer al sector secundario en Cataluña.
- Efectuar una valoración personal sobre la situación de la mujer en el sector secundario, tanto cuantitativamente como cualitativamente.
- Saber plasmar gráficamente los resultados de una investigación.
- ...

Contenidos

- Procedimentales:
  - Diseño de un guión de aspectos a investigar.
  - Búsqueda de las fuentes adecuadas para obtener determinadas informaciones.
  - ...
- Conceptuales:
  - El sector secundario.
  - Porcentaje de mujeres en el sector secundario.
  - ...
- Actitudinales:
  - Valoración de la situación cuantitativa de la mujer en el sector secundario catalán (respecto al hombre).
  - Valoración de la situación cualitativa de la mujer en el sector secundario catalán (respecto al hombre).

Actividades temporalizadas

- Primera sesión:
- Planteamiento del tema por el profesor/a, recordando que se trata de una investigación a nivel de centro escolar (primaria), tal y como se trató en la reunión de delegados.
- Debate colectivo sobre el tema. Planteamiento de dudas, preguntas, etc. sobre el papel cuantitativo y cualitativo de la mujer en el sector secundario. Hipótesis.
- Segunda sesión:
- Vídeo sobre el sector secundario en Cataluña.
- Tercera sesión:
- Equipos de trabajo para buscar información.
- ...

Espacio

Debe permitir el trabajo en pequeño grupo de niños y niñas.

Dinámica de grupos

- Fomentar la participación (opinión) de todos, niños y niñas.
- Constituir los grupos de trabajo previamente.
- ...

Bibliografía

ANTUNEZ, S. (1987): *El Proyecto Educativo de Centro.* Barcelona. Graó (BM. Biblioteca del Maestro.)

ANTUNEZ, S.; GAIRIN, J. (1988): *Organització de Centres.* Barcelona. Graó. (Guix, 11)

COLL,C. (1987): *Psicología y currículum.* Barcelona. Laia.

COOMBS, P.H. (1976): *¿Qu'est-ce que c'est la planification de l'education?.* París. Unesco.

DEL CARMEN, L. (comp.) (1991): *El currículum en el centro educativo.* Barcelona. Horsori/ICE UB.

GAIRIN,J.; ANTUNEZ, S. ((1991): *La programació General de Centre de caràcter anual.* Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

GIMENO, J. (19872: *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia.* Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1987): "El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje," en Coll, C.' Gimeno,J.: *Reflexiones sobre un marco curricular par auna escuela renovadora.* Madrid. MEC Centro Nacional de Recursos.

HERNANDEZ, F.; SANCHO, J.M. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona. Laia. (Cuadernos de Pedagogía, 45).

JOHNSON, H. (1979): *Currículum y educación.* Buenos Aires. Paidós

NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación.* Salamanca. Anaya.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. (1988): *Apender a aprender.* Barcelona. Martínez Roca.

PEREZ, A.I. (1988): *Currículum y Enseñanza. Análisis de componentes.* Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

TANN, C.S. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria.* Madrid Morata/MEC.

TÍTULOS DE LA COLECCIÓN GRAÓ

107. *101 juegos. Juegos no competitivos*
Rosa Guitart Aced
108. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*
Daniel Cassany
109. *Del proyecto educativo a la programación de aula*
Serafín Antúnez, Luis Mª del Carmen, Francisco Imbernón, Artur Parcerisa, Antoni Zabala
110. *El área de educación musical.*
Propuestas para aplicar en el aula
Pep Alsina
111. *El constructivismo en el aula*
César Coll, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé, Antoni Zabala
112. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.*
Formación del profesorado y aplicación en la escuela
Carles Monereo (coord.), Montserrat Castelló, Mercè Clariana, Montserrat Palma, Maria Lluïsa Pérez
113. *El descubrimiento de sí mismo. Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)*
Mª Teresa Farreny, Gabriel Román
114. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*
Xavier Bonal
115. *La matemática aplicada a la vida cotidiana*
Fernando Corbalán
116. *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*
Mª José Laguía, Cinta Vidal
117. *Enseñar lengua*
Daniel Cassany, Marta Luna, Glòria Sanz
118. *Juegos de expresión oral y escrita*
Dolors Badia, Montserrat Vilà
119. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*
Francisco Imberón
120. *La práctica educativa. Cómo enseñar*
Antoni Zabala
121. *Programación de aula y adecuación curricular.*
El tratamiento de la diversidad
Ignasi Puigdellívol

122. *La tutoría, organización y tareas*
Pere Arnaiz, Sofía Isús
123. *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*
Joan Domènech, Jesús Viñas
124. *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*
Ignasi Puigdellívol
125. *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*
Pep Alsina, Frederic Sesé
126. *Música y desarrollo psicológico*
David J. Hargreaves
127. *El Proyecto Educativo de Centro*
Serafín Antúnez
128. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*
Gregorio Casamayor (coord.), Serafín Antúnez, Rita Armejach, Pepe Checa, Núria Giné, Rosa Guitart, Cesc Notó, Anna Rodón, Mireia Uranga, Jesús Viñas
129. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*
Ana Ayuste, Ramón Flecha, Fernando López Palma, Jordi Lleras
130. *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*
Fernando Hernández, Montserrat Ventura
131. *Aprender y enseñar en educación infantil*
Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé
132. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*
Clara Mir (coord.), José Mª Casteleiro, Toni Castelló, Imma Cirera, Mª Teresa García, Aleix Jorba, Marisa Leciñena, Lurdes Molina, Ana Mª Pardo, Joan Rué, Mariona Torredemer, Ignasi Vila
133. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*
Cristòfol A.Trepat, Pilar Comes
134. *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*
Artur Noguerol
135. *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*
Artur Parcerisa